# les OPTIONS en ÉDUCATION

Yves Bertrand
Paul Valois

# les OPTIONS en ÉDUCATION

2e édition revue et corrigée

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction de la recherche

## La collection « point de vue... point de mire »

Dans la collection « *point de vue... point de mire* », le ministère de l'Éducation publie des documents et des dossiers sur divers aspects du développement de l'éducation au Québec.

Les textes publiés dans cette collection présentent le « *point de vue* » de leurs auteurs et constituent un « *point de mire* » en raison de leur lien avec l'actualité de l'éducation.

Ces textes ne revêtent aucun caractère officiel et ne présentent pas nécessairement la pensée du ministère de l'Éducation sur les sujets traités. Ils sont cependant de nature à alimenter la réflexion de tous ceux qui s'intéressent à l'évolution du système d'éducation du Québec.

**Rédaction**: Yves Bertrand et Paul Valois

**Maquette de la couverture**: Jacques Pellerin, Direction générale des publications gouvernementales

**Composition typographique**: Compélec inc.

**Impression de la couverture**: Imprimerie Lima inc.

**Impression des pages intérieures et reliure**: Imprimerie Vitray inc.

**Gestion des travaux d'édition**: Yvon Boutet, Secteur de la planification, ministère de l'Éducation
Bruno Giroux, Direction générale des publications gouvernementales

Dépôt légal — 1er trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-04589-4

© Gouvernement du Québec, 1982

# Table des matières

LISTE DES TABLEAUX ..... IX

LISTE DES DIAGRAMMES ..... XI

PRÉSENTATION ..... 1

AVANT-PROPOS DE LA PREMIÈRE ÉDITION ..... 5

AVANT-PROPOS DE LA DEUXIÈME ÉDITION ..... 7

INTRODUCTION ..... 9

1. Une connaissance claire des options possibles ..... 9
2. Une hypothèse centrale ..... 11
3. Une démarche de planification prospective ..... 11
4. Un aperçu de la méthodologie et plan du rapport ..... 13

CHAPITRE 1 : **L'organisation scolaire comme système**

Introduction ..... 15

1. Une perspective systémique ..... 16
2. L'organisation scolaire : un système ..... 18
   - 2.1 Un système socio-culturel ..... 19
   - 2.2 Une unité de transformation de l'information ..... 21
   - 2.3 Une organisation structurée ..... 22
   - 2.4 Une organisation temporelle ..... 22
3. Un pas vers la vérification de l'hypothèse ..... 23

CHAPITRE 2: **La dialectique société-organisation scolaire**


Introduction ..... 25

1. Un schéma théorique du fonctionnement d'une société ..... 26
   1.1 Les définitions du schéma tourainien ..... 26
   1.2 Les relations dans le schéma tourainien ..... 27
   1.3 La dialectique dans le schéma tourainien ..... 29

2 Définition de la société par son paradigme socio-culturel ..... 29
   2.1 La notion kuhnienne de paradigme ..... 29
   2.2 Une utilisation analogique de la notion kuhnienne de paradigme: le paradigme socio-culturel ..... 31
   2.3 La notion de paradigme socio-culturel ..... 32
      2.3.1 Le groupe social ..... 33
      2.3.2 La validité du concept de paradigme socio-culturel ..... 33
      2.3.3 Le caractère exemplaire et normatif du paradigme socio-culturel ..... 34
      2.3.4 Le caractère dynamique du paradigme socio-culturel ..... 34
      2.3.5 Le paradigme socio-culturel comme méta-image de la société ..... 35
      2.3.6 Le paradigme socio-culturel et le concept d'historicité ..... 35

3. La régulation du système scolaire ..... 37
   3.1 Les fonctions principales de l'organisation scolaire ..... 38
   3.2 L'action critique d'une organisation scolaire ..... 39

4. Un deuxième pas vers la vérification de l'hypothèse ..... 41


CHAPITRE 3: **Le paradigme éducationnel**


Introduction ..... 43

1. La structure du paradigme éducationnel ..... 43
   1.1 La dimension normative du paradigme éducationnel ..... 47
   1.2 Les éléments de la communication pédagogique ..... 50
   1.3 L'élément polarisateur du paradigme éducationnel ..... 51
   1.4 La dimension exemplaire du paradigme éducationnel ..... 52

2. Une matrice d'analyse des paradigmes éducationnels ..... 53

3. Une nomenclature des paradigmes socio-culturels et des paradigmes éducationnels ..... 54
   3.1 Les paradigmes socio-culturels ..... 54
   3.2 Les paradigmes éducationnels ..... 56
   3.3 Les relations entre paradigmes socio-culturels et paradigmes éducationnels ..... 57

4. Les classifications des modèles éducationnels ..... 57
   4.1 Les classifications à deux catégories ..... 59
      4.1.1 Éducation concentrée et autodidaxie: Abraham Moles ..... 59
      4.1.2 Les conceptions mécaniste et organique de l'éducation: Conseil supérieur de l'éducation ..... 59
      4.1.3 Les deux tendances fondamentales en éducation: Michael Marien ..... 59
      4.1.4 L'école traditionnelle et l'école nouvelle: Suzanne Mollo ..... 60
   4.2 Les classifications à trois catégories ..... 60
      4.2.1 Les trois modèles de l'institution scolaire: Pierre Angers ..... 60
      4.2.2 Les trois pensées rivales: Jacques Légaré ..... 60
      4.2.3 Les trois courants de l'idéologie éducationnelle: L. Kohlberg et R. Mayer ..... 61

4.3 Les classifications à quatre catégories ..... 61
4.3.1 Les quatre familles de modèles d'enseignement: B. Joyce et M. Weil ..... 61
4.3.2 Les quatre styles ou modèles d'enseignement et d'apprentissage: D. Lapp, H. Bender et autres ..... 61
4.3.3 Les quatre modèles du curriculum: H. Butler et J. Biloruski ..... 62
4.3.4 Les quatres modèles ou courants pédagogiques: Conseil supérieur de l'éducation ..... 62
4.3.5 Les quatre courants pédagogiques: Claude Paquette ..... 63
4.3.6 Les quatre modèles utilisés en éducation au Québec: Ginette Lépine ..... 63
4.4 Les classifications à cinq catégories et plus ..... 64
4.4.1 Les cinq orientations du curriculum: E.W. Eisner et E. Vallance ..... 64
4.4.2 Les huit types d'école: Jacques Grand'Maison ..... 65
4.4.3 Les paradigmes éducationnels ..... 65

CHAPITRE 4: **Le paradigme industriel et les paradigmes rationnel et technologique de l'éducation**

Introduction ..... 67

1. Le paradigme industriel ..... 67
1.1 Le mode de connaissance: la séparation du sujet et de l'objet ..... 69
1.2 Les relations personne-société-nature: la personne solitaire ..... 69
1.3 Un ensemble de valeurs-intérêts: de la liberté au « normal » ..... 71
1.4 La façon de faire: l'accumulation ..... 73
1.5 La signification globale: progrès économique et rationalité scientifique ..... 74

2. Le paradigme rationnel de l'éducation ..... 74
2.1 La dimension normative du paradigme rationnel ..... 74
2.1.1 La fonction générale: la transmission d'un savoir ..... 74
2.1.2 La fonction épistémologique: parti pris pour la science ..... 75
2.1.3 La fonction culturelle: initiation à l'idée de progrès ..... 76
2.1.4 La fonction politique: accepter que d'autres prennent nos décisions ..... 76
2.1.5 La fonction économico-sociale: adapter l'étudiant à la société ..... 76
2.2 Une dimension exemplaire du paradigme rationnel: l'approche mécaniste ..... 77
2.3 Liens entre le paradigme industriel et le paradigme rationnel ..... 81

3. Le paradigme technologique de l'éducation ..... 83
A. Origine de l'approche systémique ..... 83
B. Nature de l'approche systémique ..... 84
3.1 La dimension normative du paradigme technologique de l'éducation ..... 85
3.1.1 La fonction générale: produire l'homme technologique ..... 85
3.1.2 La fonction épistémologique: efficacité de la transmission des connaissances ..... 86
3.1.3 La fonction culturelle: promouvoir la technologie ..... 86
3.1.4 La fonction politique: « désidéologiser » les débats ..... 86
3.1.5 La fonction économico-sociale: de la neutralité à l'engagement ..... 87
3.2 Une dimension exemplaire du paradigme technologique: l'approche techno-systémique ..... 87

4. Liens entre le paradigme technologique et le paradigme industriel ..... 92

CHAPITRE 5: **Le paradigme socio-culturel existentiel et le paradigme humaniste de l'éducation**

Introduction ..... 95

1. Le paradigme existentiel ..... 95
   1.1 Le mode de connaissance: une démarche subjective et existentielle ..... 96
   1.2 Les relations personne-société-nature: la personne comme centre ..... 98
   1.3 Les valeurs-intérêts: vivre sa vie ..... 100
   1.4 La façon de faire: un environnement centré sur la personne ..... 101
   1.5 La signification globale: la personne comme fin ..... 101

2. Le paradigme humaniste de l'éducation ..... 101
   2.1 La dimension normative du paradigme humaniste ..... 102
      2.1.1 La fonction générale: place au « s'éduquant » ..... 103
      2.1.2 La fonction épistémologique: la connaissance est subjective ..... 103
      2.1.3 La fonction culturelle: créativité, joie et amour ..... 104
      2.1.4 La fonction politique: une critique de la dépersonnalisation ..... 104
      2.1.5 La fonction économico-sociale: du changement individuel au changement social? ..... 105
   2.2 Une dimension exemplaire du paradigme humaniste: l'approche organique ..... 105
3. Liens entre le paradigme existentiel et le paradigme humaniste ..... 109

CHAPITRE 6: **Le paradigme socio-culturel des nouvelles communautés démocratiques et le paradigme inventif de l'éducation**

Introduction ..... 111

1. Le paradigme de la symbiosynergie ..... 111
   1.1 Le mode de connaissance: union entre observateur et observé ..... 115
   1.2 La conception des relations personnes-société-nature: la personne comme « holon » ..... 117
   1.3 Les valeurs-intérêts: de l'hétérogénéité à la libération ..... 120
   1.4 La façon de faire: l'accumulation des différences ..... 120
   1.5 La signification globale: inventer l'avenir ..... 121

2. Le paradigme inventif de l'éducation ..... 121
   2.1 La dimension normative du paradigme inventif de l'éducation ..... 122
      2.1.1 La fonction générale: l'invention de l'avenir ..... 122
      2.1.2 La fonction épistémologique: une « nouvelle » appréhension de la réalité ..... 123
      2.1.3 La fonction culturelle: de l'unicité des personnes à la complémentarité des différences ..... 124
      2.1.4 La fonction politique: pour un mutualisme non hiérarchique ..... 124
      2.1.5 La fonction économico-sociale: décentration et symbiosynergie ..... 124
   2.2 Une dimension exemplaire du paradigme inventif: une pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif ..... 124

3. Liens entre le paradigme de la symbiosynergie et le paradigme inventif ..... 129

CHAPITRE 7: **Conséquences et implications du choix d'un paradigme éducationnel**

Introduction ..... 133

1. Une hypothèse vérifiée ..... 133

2. Une interprétation de la démonstration de l'hypothèse centrale ..... 135

3. Un quatrième paradigme socio-culturel: une hypothèse de travail ..... 136

4. Les conséquences du choix d'un paradigme éducationnel ..... 138
4.1 Les options en éducation : la société que l'on choisit ..... 138
La société post-industrielle ..... 139
La société centrée sur la personne ..... 140
La société ouvrière ..... 141
Les nouvelles communautés démocratiques ..... 142
4.2 Des approches pédagogiques différentes et la question de la démocratisation ..... 143
4.3 Les conséquences des paradigmes dominants ..... 144
4.3.1 Le macroproblème mondial ..... 145
4.3.2 Les origines du macroproblème mondial ..... 145
4.3.3 Le paradigme industriel et la collectivité québécoise ..... 147

5. Des orientations souhaitables et des politiques d'éducation à se donner ..... 148
5.1 Les conditions de réalisation des nouvelles communautés démocratiques ..... 151
5.2 Les objectifs à poursuivre pour réaliser les nouvelles communautés démocratiques ..... 151
5.3 Des politiques éducationnelles ..... 152

6. Une note optimiste ..... 159

CHAPITRE 8 : **Des pistes de réflexions et de recherches... en guise de conclusion**

Introduction ..... 161

1. Complémentarité ou opposition des paradigmes d'éducation ? ..... 161

2. Les étapes de la croissance de la personne et les paradigmes éducationnels ..... 163

3. Pour une démocratisation des projets éducatifs ..... 164

4. Pour une démarche de planification prospective ..... 166

5. Sur l'invention d'approches pédagogiques ..... 166

6. Des modes de connaissance à la structure des programmes de formation ..... 167

7. Autres pistes de recherches et de réflexions ..... 169

8. Nos prochaines pistes de recherches et de réflexions ..... 169

ANNEXE : **Le paradigme de la pédagogie institutionnelle**

Introduction ..... 171

1. Genèse de la pédagogie institutionnelle et la question de la non-directivité ..... 171

2. La dimension normative du paradigme de la pédagogie institutionnelle ..... 173
2.1 La fonction générale : analyseur de la situation scolaire ..... 173
2.2 La fonction épistémologique : élucider les rapports réels ..... 175
2.3 La fonction culturelle : du statu quo à la permanence de la situation autogestionnaire ..... 175
2.4 La fonction politique : régulation par la base ..... 176
2.5 La fonction économico-sociale : l'éclatement de la société ..... 176

3. Une dimension exemplaire du paradigme de la pédagogie institutionnelle : l'approche autogérée de l'éducation ..... 177

OUVRAGES CONSULTÉS ..... 181

# Liste des tableaux

TABLEAU 2.1 : Les sens du concept de paradigme chez Kuhn selon l'année de présentation de la *Structure des révolutions scientifiques* ..... 31

TABLEAU 2.2 : Parallélisme entre le concept de paradigme socio-culturel et celui d'historicité ..... 36

TABLEAU 3.1 : La dimension normative du paradigme éducationnel : les fonctions intermédiaires ..... 49

TABLEAU 3.2 : Matrice d'analyse des paradigmes éducationnels ..... 55

TABLEAU 3.3 : Synopsis des paradigmes socio-culturels et des paradigmes éducationnels .. 57

TABLEAU 3.4 : Essai de comparaison des typologies de modèles éducationnels ..... 58

TABLEAU 4.1 : Le paradigme industriel ..... 68

TABLEAU 4.2 : La dimension normative du paradigme rationnel de l'éducation ..... 75

TABLEAU 4.3 : Les valeurs du paradigme rationnel de l'éducation ..... 78

TABLEAU 4.4 : Une dimension exemplaire du paradigme rationnel de l'éducation : l'approche mécaniste ..... 79

TABLEAU 4.5 : Synopsis du paradigme industriel et du paradigme rationnel de l'éducation ..... 82

TABLEAU 4.6 : La dimension normative du paradigme technologique de l'éducation ..... 85

TABLEAU 4.7 : Une dimension exemplaire du paradigme technologique de l'éducation : l'approche techno-systémique ..... 88

TABLEAU 4.8 : Approche techno-systémique : activités et spécialisations ..... 91

TABLEAU 4.9 : Synopsis du paradigme industriel et du paradigme technologique de l'éducation ..... 93

TABLEAU 5.1 : Le paradigme existentiel ..... 97

TABLEAU 5.2 : La dimension normative du paradigme humaniste de l'éducation ..... 103

TABLEAU 5.3 : Une dimension exemplaire du paradigme humaniste de l'éducation : l'approche organique ..... 106
TABLEAU 5.4 : Synopsis du paradigme socio-culturel existentiel et du paradigme humaniste de l'éducation ..... 110
TABLEAU 6.1 : Le paradigme de la symbiosynergie ..... 116
TABLEAU 6.2 : La dimension normative du paradigme inventif de l'éducation ..... 123
TABLEAU 6.3 : Une dimension exemplaire du paradigme inventif de l'éducation : l'approche de la pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif ..... 126
TABLEAU 6.4 : Synopsis du paradigme symbiosynergique et du paradigme inventif de l'éducation ..... 131
TABLEAU 7.1 : Le paradigme socio-culturel dialectique : un début d'hypothèse de travail ..... 137
TABLEAU 7.2 : Synopsis des paradigmes socio-culturels, des paradigmes éducationnels et des types de sociétés ..... 139
TABLEAU 7.3 : Les problèmes de nos réussites ..... 146
TABLEAU 7.4 : Des objectifs pour actualiser les nouvelles communautés démocratiques ..... 152
TABLEAU 7.5 : Le passage de la reproduction à la création ..... 154
TABLEAU 7.6 : Le passage de l'homologation à la formation ..... 156
TABLEAU 7.7 : Le passage du monopole de l'école au réseau des ressources sociales éducatives ..... 157
TABLEAU 7.8 : Le passage de la ségrégation à l'accessibilité totale et continue ..... 158
TABLEAU 7.9 : Le passage de la centralisation à la cogestion ..... 159
TABLEAU A 1 : La dimension normative du paradigme de la pédagogie institutionnelle ..... 174
TABLEAU A 2 : Une dimension exemplaire du paradigme de la pédagogie institutionnelle : l'approche autogérée ..... 178

# Liste des diagrammes

DIAGRAMME 0.1 : Aperçu du cheminement prospectif ..... 12
DIAGRAMME 1.1 : Une approche systémique explicative de l'organisation scolaire ..... 17
DIAGRAMME 1.2 : Schéma d'un système ..... 18
DIAGRAMME 1.3 : Changement systémique de l'organisation scolaire ..... 24
DIAGRAMME 2.1 : Le schéma tourainien d'analyse ..... 27
DIAGRAMME 2.2 : Les niveaux d'analyse et les types de changement ..... 28
DIAGRAMME 2.3 : Configuration tripolaire de la relation personne-société-nature ..... 38
DIAGRAMME 3.1 : Structure d'un paradigme éducationnel ..... 45
DIAGRAMME 3.2 : La genèse d'une approche pédagogique ..... 54
DIAGRAMME 4.1 : Schéma de l'approche mécaniste ..... 80
DIAGRAMME 6.1 : Métaphore d'une conception évolutive des personnes comme holons ..... 119
DIAGRAMME 8.1 : Hypothèse d'intégration des savoirs en un seul paradigme d'éducation .. 163

# Présentation

La complexité actuelle de notre système d'éducation est telle qu'il est maintenant très difficile d'avoir une vue d'ensemble de ses finalités, de ses composantes, de son organisation et des rapports qu'il entretient avec les autres institutions sociales. Dans un tel système aux multiples ramifications, diverses options s'offrent quotidiennement aux planificateurs, aux administrateurs, aux enseignants et à tous les agents d'éducation lorsqu'il s'agit d'orienter le développement de l'organisation scolaire et de déterminer les buts et finalités qu'elle doit poursuivre.

Le présent texte veut, précisément, « par sa vision singulière, inévitable dans toute entreprise de recherche, faciliter la prise de décisions devant les nombreuses orientations que peut prendre notre système d'éducation » (p. 10). Dans cette perspective, les auteurs ont consacré beaucoup d'efforts à expliciter les grandes options qu'il est aujourd'hui possible d'envisager en éducation, à découvrir leurs fondements théoriques, leurs composantes et éléments idéologiques et, aussi, leurs conséquences à long terme sur le développement de la personne et de la société.

Mais est-il bien vrai que notre système d'éducation soit maintenant confronté à différentes options, à différents modèles possibles? Cette vision de la réalité ne serait-elle que le fruit d'une analyse trop rapide de notre société? Ou d'une intuition ne reposant sur aucun fait précis? À cette question, les auteurs répondent: « Si nous nous reportons aux taxonomies publiées, nous pouvons dénombrer au-delà de quatre-vingts approches pédagogiques qui ont une certaine notoriété publique » (p. 52). Plusieurs d'entre elles constituent, bien sûr, des variantes de certaines autres. Sur la base de la matrice d'analyse qu'ils ont développée, les auteurs en arrivent à dégager au moins cinq paradigmes éducationnels, cinq ensembles différents d'orientations, de pratiques et de moyens qui regroupent les approches inventoriées. Cela, à toutes fins utiles, représente presque autant de visions différentes, parfois opposées, de la personne et de la société et de leur devenir respectif.

Au Québec, nous sommes en présence de ces « modèles », de ces « paradigmes », même si les tenants de chacun ne sont pas également représentés dans la population. De façon presque intuitive, le *Plan d'action* du ministère de l'Éducation reconnaît désormais la diversité des modèles d'éducation qui tentent de s'imposer dans notre système scolaire (pp. 17 à 24). Par les développements qu'il consacre à la diversité et à ses facteurs, au droit à la différence et à la dissidence, aux divers types d'écoles et aux hypothèses de leur développement éventuel, nous sommes maintenant en présence d'une ouverture qui fait place au pluralisme originant « non seulement des individus mais aussi des groupes et des communautés » (p. 18). Le document gouvernemental reconnaît encore la diversité idéologique qui s'exprime en éducation en consacrant un chapitre complet au

projet éducatif de l'école et en insistant sur le fait « qu'aucun modèle unique ne saurait lui être imposé » (p. 35). De même, le rapport de la Commission d'étude sur les universités recommande que la formation des maîtres fasse une large place, dans sa philosophie et dans son organisation, au pluralisme des perspectives, des modèles et des pratiques pédagogiques.

Ces documents d'orientation générale ne font que reconnaître, en définitive, les tendances qui s'expriment dans notre société : conception organique de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation), pédagogie sociale d'autodéveloppement (J. Grand'Maison), pédagogie d'inspiration marxiste, pédagogie non-directive, conception mécaniste, etc. Ces courants sont représentés par des écoles de pensée dont il est souvent très difficile de cerner les composantes essentielles. C'est à la suite d'un travail très long que les auteurs de cet ouvrage ont réussi à les identifier, à les expliciter et à montrer leurs rapports dialectiques. Leur grand mérite a été non seulement de dégager une typologie cohérente des approches pédagogiques, mais également, et **surtout**, de les avoir situées à l'intérieur des modèles ou paradigmes d'éducation auxquels chacune se rattache. L'intérêt du travail réalisé déborde toutefois largement ces données puisque les auteurs démontrent également que chaque paradigme d'éducation se rattache à un paradigme socio-culturel, à savoir un mode de connaissance privilégié, une conception des relations personne-société-nature, un ensemble de valeurs et intérêts, une façon de faire et une signification globale de l'activité humaine.

Une telle démonstration nous donne alors accès à une perspective d'ensemble qui offre une signification à toutes les composantes de l'activité éducative. C'est ainsi que, progressivement, le lecteur prend conscience que **rien n'est indifférent en éducation**, et que nous tentons toujours, implicitement ou explicitement, de former des hommes et des femmes selon un modèle de la personne et de la société que nous privilégions.

« En éducation, rien n'est indifférent » disions-nous. À l'aide de la théorie générale des systèmes, les auteurs montrent, en effet, que toute organisation scolaire est finalisée et qu'elle poursuit, souvent à travers des discours et des pratiques apparemment neutres, l'une des trois finalités suivantes :

— le maintien de l'ordre établi et la reproduction sociale ;
— l'évolution et l'adaptation de la société ;
— la transformation radicale de la société.

L'une ou l'autre de ces finalités est poursuivie par tous ceux qui participent, d'une façon ou d'une autre, à l'activité générale du système d'éducation. Cela semble aller de soi, mais peu d'individus en sont conscients ; on s'imagine trop facilement que la routine quotidienne est inoffensive et qu'elle ne crée rien d'original. En réalité, tout a des conséquences en éducation et l'on forme toujours des types d'hommes qui vivront longtemps les valeurs et les comportements véhiculés par le modèle d'éducation qui les a encadrés durant de longues années.

Le présent ouvrage fournit le cadre de référence indispensable qui permet au lecteur de rendre conscientes les valeurs individuelles et collectives qu'il promeut instinctivement dans sa pratique quotidienne. À un moment donné, le lecteur est amené à s'expliquer avec lui-même ; ce faisant, il développe progressivement un cadre d'analyse de ses intentions et de ses actions et peut situer ses propres perspectives par rapport à celles des politiques sociales et éducationnelles qu'il contribue à développer ou à freiner.

Malgré les aspects techniques et le vocabulaire spécialisé de l'ouvrage, celui-ci, en définitive, constitue une oeuvre qui fait appel aux plus hautes valeurs que chacun porte en soi et au dépassement des pratiques intellectuelles et des préjugés lentement forgés par les contraintes professionnelles et par une certaine idée de la productivité et de l'efficacité maintenant développée dans toutes les sphères de notre société. Cette oeuvre est, de plus, engagée ; les auteurs ne

cachent pas leurs propres options car les enjeux sont tels qu'il est impossible, pour quiconque, de conserver longtemps un semblant de neutralité en face des choix offerts et de leurs conséquences à long terme.

***Norman Ryan,*** *Directeur*
*Direction de la recherche*

# Avant-propos de la première édition

Le présent travail est le résultat d'une réflexion commencée en juillet 1974 dans le cadre de la préparation du rapport du Québec pour *la Revue des politiques d'éducation au Canada*. L'automne 1974 fut d'ailleurs la période de réflexion et de production la plus intense. Par la suite, nos occupations respectives et les « priorités » du moment ne nous permirent pas de consacrer de façon continue tout le temps qu'exigent la question fort complexe des options en éducation et la démarche prospective que nous tentions de suivre.

Nous avons dû travailler de façon intermittente. De juillet à décembre 1974, nous avons réalisé le gros de la cueillette de l'information et produit deux textes. « Les futurs au service du présent » et « Une réflexion prospective sur l'avenir de l'éducation », textes parus dans l'ouvrage collectif *L'Éducation de demain*, ouvrage dirigé par Yves Bertrand et Nicole Aubert et publié dans la collection du ministère de l'Éducation *Point de vue, point de mire*. En septembre 1975, dans une conférence intitulée « Une réflexion sur la formation à la gestion de l'innovation en éducation », nous avons présenté, aux délégués des pays francophones participant au Séminaire IMTEC, l'hypothèse centrale autour de laquelle s'articulent les options en éducation.

La période de janvier à juin 1976 représente un deuxième temps fort de réflexion, de cueillette d'information et de rédaction. En novembre de la même année, une première version en 9 chapitres, titrée provisoirement « Une prospective des modèles d'éducation », commença à circuler sur une très petite échelle dans certains milieux d'éducation du Québec. Novembre et décembre 1977 et janvier à mai 1979 furent consacrés, de façon toujours intermittente, à la préparation de la première édition.

Notre réflexion sur les options en éducation ne peut se terminer avec le présent document. Trop de questions demeurent en suspens, trop de pistes de recherche se découvrent pour que nous puissions penser à un point final ou à une conclusion définitive. D'ailleurs, notre conclusion s'ouvrira sur des pistes de réflexions et de recherches.

À cause de la complexité des questions traitées dans le présent ouvrage, à cause de l'impossibilité de consacrer tout le temps nécessaire à l'approfondissement de certaines questions, les résultats de notre démarche de réflexion prospective sont pour nous des propositions que nous soumettons pour fins de discussion et de recherche. Nous comptons sur les commentaires de nos lecteurs pour savoir s'il vaut la peine de poursuivre une réflexion sur les modèles ou paradigmes d'éducation selon les intuitions, les hypothèses et les axes théoriques du présent travail.

Sans la présence d'autres personnes, que nous tenons à remercier, nous n'aurions pu poursuivre notre réflexion et réaliser le présent rapport. Dans le cadre de la revue des politiques d'éducation, Claude Marin et Norman Ryan nous avaient confié le mandat de réfléchir sur les relations entre les modèles d'éducation et les types de société. Au cours des différentes phases de nos travaux, ils formulèrent des remarques très pertinentes. Gérald Boutin, Jacques Fournier et Arthur Marsolais surent nous encourager à continuer notre réflexion et à l'alimenter durant nos incalculables dîners-causeries. Avec Robert Ayotte, l'un de nous a pu développer et préciser, dans le cadre de travaux sur l'enseignement privé, plusieurs des conceptions que nous présentons. Robert Ayotte, a dû, durant certaines de nos périodes intenses de production, prendre les bouchées doubles afin d'assurer la rédaction finale de travaux conjoints.

Nous sommes particulièrement reconnaissants envers Ginette Pépin, Micheline Fillion, Claire Vézina, Hélène Rioux, Linda Pichette, Sylvie Perreault et Lise Coutu qui découvrirent, à travers une écriture quasi illisible, les filons de notre pensée et qui dactylographièrent les différentes versions de notre ouvrage.

Nous tenons à remercier d'une façon particulière Marielle, Geneviève, Sophie et Louis-Charles pour leurs encouragements et leur patience devant les nombreuses soirées et fins de semaine que nous avons consacrées à la présente production.

***Yves Bertrand et Paul Valois***
*décembre 1979.*

# Avant-propos de la deuxième édition

Pour faire suite aux commentaires que nous avons reçus, nous avons apporté des modifications au texte original. Ces modifications ne touchent pas à la structure du texte. Nous les avons effectuées pour clarifier certains passages ou pour lever certaines ambiguïtés possibles.

Nous tenons à remercier les lecteurs qui nous ont communiqué leurs impressions, commentaires, critiques et encouragements à poursuivre notre réflexion, ainsi que Gérard Létourneau qui a bien voulu relire la dernière version.

***Yves Bertrand et Paul Valois***
*octobre 1981.*

# Introduction

## 1. Une connaissance claire des options possibles

Alors que les milieux officiels continuent de préférer, comme en témoignent certains écrits, une conception essentiellement « traditionnelle » de l'éducation, axée sur la transmission de connaissances pré-définies et conformes aux impératifs de la société industrielle, la réalité scolaire serait tout autre. Nous assisterions à l'émergence et à l'imposition graduelle de diverses philosophies de l'éducation fondées sur différentes conceptions de l'apprentissage, de l'homme et de la société.

Poursuivant les travaux de comités dont il était membre et qui ont produit l'*Opération départ (Montréal)*[1] et *L'activité éducative*[2], Pierre Angers démontre[3] qu'il n'y a plus de modèle unique d'éducation et que d'autres sont en train de se dessiner.

Mathieu Girard écrivait, il n'y a pas très longtemps, qu'« au Québec, l'éducation est de plus en plus conçue par ses divers agents comme un processus d'apprentissage plutôt que comme un système d'enseignement »[4]. Par ailleurs, pour Jacques Légaré, l'école québécoise est « tiraillée » entre trois pensés rivales: la pensée catholique, la pensée marxiste et enfin la pensée libertaire centrée sur le s'éduquant[5]. De son côté, Claude Paquette note que certaines études laissent entrevoir qu'il existe au Québec, actuellement, quatre grands courants pédagogiques, à savoir l'école traditionnelle, la « Free School », l'individualisation fermée-formelle et l'individualisation ouverte et informelle[6].

Certains auteurs, dont nous parlerons au chapitre 3, attirent également l'attention sur le fait qu'il existe plusieurs modèles d'éducation nettement distincts les uns des autres. Les gens interessés à l'éducation font donc non seulement face à des perceptions différentes de la réalité scolaire, comme

1. Ministère de l'Éducation. *Opération-départ (Montréal): Rapport final*. Le lecteur trouvera sous la rubrique *Ouvrages consultés* les notices bibliographiques complètes des ouvrages cités.
2. Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité éducative*.
3. Pierre Angers, *Les modèles de l'institution scolaire*.
4. Mathieu Girard, « Où va l'école », p. 11.
5. Jacques Légaré, « Tiraillée entre trois pensées rivales, l'école québécoise appelle de toutes ses forces une nouvelle cohérence ».
6. Claude Paquette, « Commentaires », p. 65; voir également son volume *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*.

nous venons de le constater, mais aussi à plusieurs options possibles concernant l'orientation de l'éducation. Pour Pierre Angers, cette multiplicité de modèles d'éducation expliquerait la confusion qui caractériserait le domaine de l'éducation au Québec. « S'il est un fait saillant, écrit-il, touchant la situation scolaire au Québec, c'est bien la confusion qui a cours à son sujet ».[1]

Il est bien difficile de nier un tel état de chose. D'une part, il est possible d'observer que, suivant une idéologie ou une vision particulière des choses, chacun possède sa propre conception de la personne humaine, des relations entre la personne, la société et la nature, de la connaissance, du « comment » on fait les choses, de ce qui est important et valorisé, et de ce que signifie fondamentalement et globalement la vie ou l'activité humaine. Chacun y va donc alors de sa conception des besoins éducatifs (ce qu'il faut apprendre, comment et pourquoi il faut l'apprendre) et de sa propre définition du rôle du professeur, de l'étudiant ou de l'administrateur.

D'autre part, plusieurs personnes s'interrogent sur les objectifs et les contenus des programmes de formation et remettent en question les valeurs véhiculées par notre système scolaire. Nombreux sont ceux qui réagissent devant les « discours » marxistes de certains groupes. D'autres défendent les valeurs traditionnelles de l'humanisme classique. Certains, sur la base d'une conception plus traditionnelle de l'éducation, s'interrogent sur la pertinence des changements apportés lors de la réforme scolaire des années 1960 ou sur les changements et redressements qu'on doit actuellement envisager pour le système d'éducation.

Les gens intéressés à l'éducation, qu'il s'agisse des hommes politiques, des fonctionnaires, des professeurs, des enseignants, des parents, des étudiants ou du simple citoyen, ne se réfèrent pas à la même conception de l'activité éducative. Les conceptions ne sont pas toujours explicites, voire conscientes; dans certains milieux, on continue de croire que l'éducation est unidimensionnelle, c'est-à-dire qu'il n'y a et qu'il ne doit y avoir qu'un seul et unique modèle d'éducation.

La présente étude, tout en tenant compte des nombreux travaux sur les typologies des modèles d'éducation, voudrait, par sa vision singulière, inévitable dans toute entreprise de recherche, faciliter la prise de décisions devant les nombreuses orientations que peut prendre notre système d'éducation. Les décideurs, qu'ils soient politiciens, fonctionnaires, parents, professeurs, étudiants ou simples citoyens seraient en mesure de prendre de meilleures décisions s'ils connaissaient clairement les options éducationnelles possibles et les conséquences sociétales du choix de l'une ou de l'autre.

En général, on ne prend pas le temps de s'arrêter pour cerner les implications et les conséquences à long terme des modèles d'éducation que l'on privilégie et des choix que l'on pose alors. Qui se demande si sa conception de l'éducation n'est pas, par exemple, génératrice d'inadaptation scolaire ou de violence, sous toutes ses formes, ou si elle n'encourage pas la pollution de l'air et de l'eau, l'épuisement des ressources non renouvelables, la possibilité de désastres technogéniques ou la disparition de la francophonie nord-américaine comme entité socio-culturelle? Chacun tire de son côté et voudrait voir pencher la balance en faveur de ses propres conceptions sans trop en percevoir les conséquences.

Lorsque nous réfléchissons aux options possibles de l'éducation, nous ne pouvons éviter la question du fondement de cette multiplicité d'orientations. Nous devons nous interroger sur les relations entre l'éducation, telle qu'assumée par les organisations scolaires, et les autres sphères de la société. Nous devons nous demander, entre autres choses: quel est le degré d'autonomie que nous retrouvons dans les décisions prises au niveau des organisations scolaires; comment celles-ci

1. Pierre Angers, *Les modèles de l'institution scolaire*, p. 1; voir aussi pp. 22-25.

peuvent assumer les multiples orientations possibles du changement en éducation ; si ces organisations laissent prise au modèle unique d'éducation et au modèle de société qu'il prolonge ; ou bien si elles peuvent encourager l'émergence d'autres modèles d'éducation et des modèles sociétaux qui leur correspondent.

L'intention prospective qui caractérise la présente étude vise donc à dégager les options éducationnelles qui s'offrent, à examiner leurs fondements et à expliciter leurs conséquences.

## 2. Une hypothèse centrale

Les options concernant l'orientation de l'éducation sont multiples comme le laissent entendre les nombreuses typologies sur les modèles d'éducation. Cependant, les vrais enjeux n'y sont pas toujours clairement exposés. En orientant la pratique éducative dans un sens, nous prenons parti pour un ensemble de normes et de fonctions qui définissent le sens de la pratique pédagogique ainsi que pour un ensemble de modalités de fonctionnement, d'exemples et de comportements qui concrétisent cette pratique. Nous appelons ces ensembles un paradigme éducationnel[1]. Nous ne percevons pas toujours clairement que le choix de tel modèle ou de tel paradigme d'éducation implique en même temps le choix d'un ensemble d'éléments à savoir, tel mode de connaissance, telle conception de la personne et des relations personne-nature-société, telle façon de faire, tel ensemble de valeurs-intérêts et telle signication globale de l'activité humaine. Nous appelons paradigme socio-culturel cet ensemble d'éléments. À son tour, le choix d'un paradigme socio-culturel implique une option pour un type de société que nous voulons nous donner.

La présente étude fera donc apparaître que le choix d'un paradigme éducationnel se fonde sur le choix d'un paradigme socio-culturel. Telle est l'hypothèse centrale autour de laquelle s'articulera notre démarche. En démontrant que le choix d'un paradigme d'éducation s'accompagne du choix d'un paradigme socio-culturel, nous expliquerons la multiplicité des orientations possibles et nous serons en mesure d'expliciter les conséquences sociétales de ces choix, soit le maintien d'un type de société, soit la promotion d'un autre.

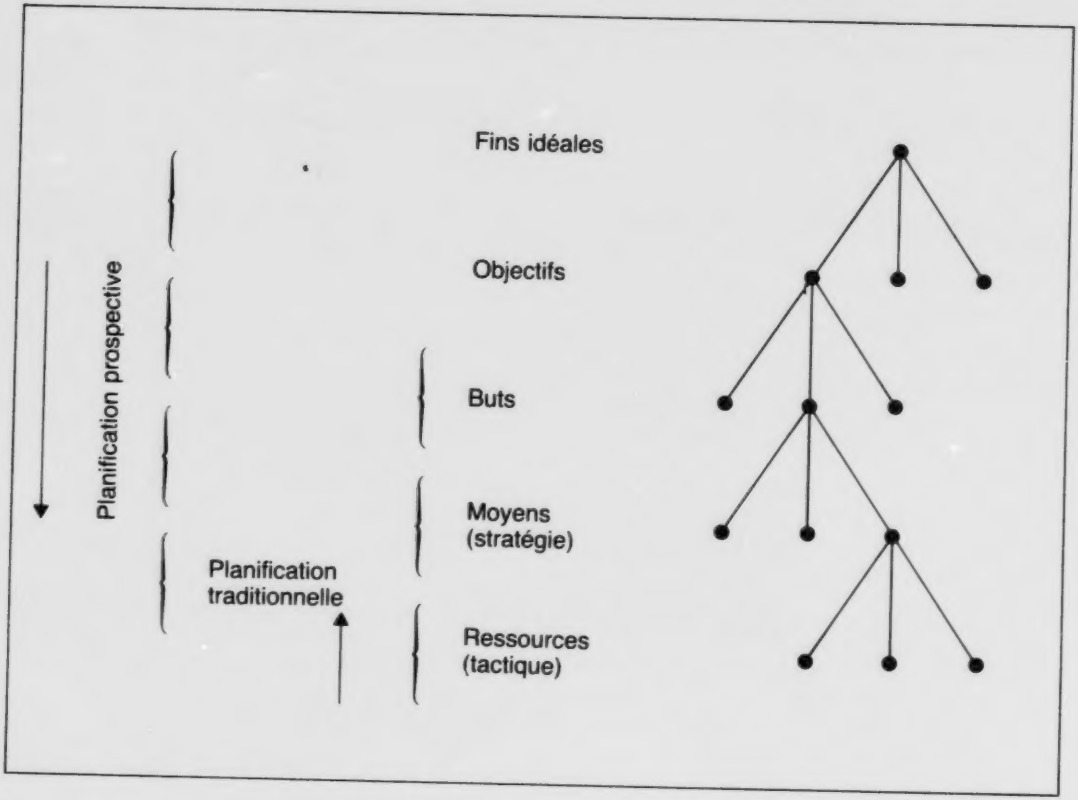
## 3. Une démarche de planification prospective

Nous situons la présente étude dans le cadre d'une démarche de planification prospective. Comme l'illustre le diagramme 0.1, emprunté au Groupe de recherche sur le futur, cette démarche s'interroge d'abord sur les fins et les objectifs lointains d'un système pour ensuite déterminer les buts, les stratégies et les tactiques. La planification prospective est donc téléologique ou finalisée puisqu'elle part d'une fin idéale, par exemple, un type de société fondée sur une configuration donnée de valeurs ou sur un paradigme socio-culturel. Elle est également téléologique parce qu'elle est axée sur une analyse des conséquences préférées ou non préférées pour arriver ainsi, dans un processus cybernétique de rétroaction, d'itération et de comparaison, à la configuration de valeurs la plus souhaitable ; nous dirions, plus précisément, pour déboucher sur le paradigme socio-culturel le plus souhaitable. La prospective fait donc appel à une conception cybernétique de la causalité plutôt qu'à une conception linéaire ou mécaniste.

---

1. Bien que, dans cette introduction et au chapitre 3, nous utilisions de façon interchangeable les concepts de modèle éducationnel et de paradigme éducationnel, nous préférons l'appellation paradigme puisque ce concept comme nous le montrerons possède une dimension normative et exemplaire suivant en cela d'assez près la notion de paradigme popularisée par T.S. Kuhn dans *La structure des révolutions scientifiques*.

DIAGRAMME 0.1 : **Aperçu du cheminement prospectif**[1]




Avec la notion de causalité cybernétique, un événement postérieur, c'est-à-dire l'état final en tant que finalité, devient la cause d'un événement antérieur. C'est ce que laisse sous-entendre Bertalanffy en écrivant que « les événements peuvent, en fait, être considérés et décrits comme étant déterminés non par les conditions actuelles, mais aussi par l'état final à atteindre »[2]. Par contre, la causalité linéaire nous maintient dans la conception newtonnienne de la causalité qui a marqué notre façon de voir le monde et de réfléchir sur les divers phénomènes. Cette causalité est essentiellement unidirectionnelle, c'est-à-dire qu'une cause entraîne un ou des effets.

Dans un démarche prospective, il ne s'agit pas d'expliquer la causalité des objectifs, des stratégies et des tactiques à partir de l'unique analyse des résultats (de facto, possibles et probables), mais également et surtout à partir de l'analyse des conséquences (de facto, possibles et

1. Source : Pierre André Julien, Pierre Lamonde et Daniel Latouche, *La méthode des scénarios : une réflexion sur la méthodologie et la théorie de la prospective*, p. 12.
2. Cité par Yves Bertrand, *La planification dynamique*, p. 25.

probables) à long terme du choix d'un paradigme éducationnel et de leur adéquation avec la ou les fins idéales considérées comme souhaitables. Il s'agit de constater si nous sommes satisfaits de nos choix en faisant ressortir que le choix d'un paradigme éducationnel ne peut se faire et ne se fait pas en vase clos, sans référence à ses implications et conséquences à long terme; donc, à vrai dire, en référence au type de société qu'implique le paradigme éducationnel préféré. C'est en s'appuyant sur cette toile de fond, constituée par la filiation paradigme socio-culturel — fins — objectifs — buts — résultats — conséquences[1], que notre étude s'articulera autour de l'hypothèse centrale mentionnée, à savoir que le choix d'un paradigme éducationnel repose sur le choix d'un paradigme socio-culturel.

Bien qu'une intention prospective caractérise notre démarche, elle n'épuise pas, cependant, notre conception de la prospective[2]. Nous limitons notre analyse à l'explicitation des options éducationnelles et de leurs conséquences sociétales sans dégager systématiquement les stratégies et tactiques nécessaires et suffisantes pour actualiser l'une ou l'autre option.

## 4. Un aperçu de la méthodologie et plan du rapport

Nous fondons l'hypothèse centrale de notre recherche sur un schéma d'analyse systémique, inspiré essentiellement des travaux de Thomas S. Kuhn[3], d'Alain Touraine[4], de Ludwig von Bertalanffy[5] et de W. Buckley[6]. Ce schéma est fondamentalement une approche systémique explicative que nous combinons à une approche systémique décisionnelle qui constitue essentiellement le cadre de planification prospective dans lequel nous insérons notre démarche.

Pour vérifier l'hypothèse qu'un paradigme éducationnel se fonde sur un paradigme socio-culturel, notre démonstration comportera deux volets. Le premier est davantage de nature conceptuelle et théorique. Au chapitre 1, après avoir défendu le choix d'un schéma systémique explicatif et en avoir fait une brève présentation, nous tentons de démontrer que l'organisation scolaire est un système « finalisé ». Ainsi nous pouvons traiter, au chapitre 2, de la dialectique organisation scolaire-société. Nous y détaillons les composantes de notre schéma d'analyse systémique dont le concept de

---

1. Les *fins* sont les conséquences lointaines, à certains égards idéales et inacessibles quelle que soit la période considérée, mais nécessaires, incarnant pour une culture particulière le « bien »; les *objectifs* sont les conséquences ou effets préférés qui ne peuvent être atteints en deçà d'une période spécifiée, mais qui peuvent l'être à plus long terme; les *buts* sont les résultats ou effets préférés qui peuvent être actualisés à l'intérieur d'une période de temps précise. Les fins et les objectifs correspondent à la planification normative alors que les buts se situent au niveau de la planification stratégique. Dans certains milieux, on interchange les termes objectif et but sans, cependant, altérer les notions que nous venons d'expliciter. Les buts sont alors les conséquences qui ne peuvent être atteintes en deçà d'une période spécifiée et les objectifs sont définis comme les résultats qui peuvent être actualisés à l'intérieur d'une période de temps précise.
2. Nous avons exposé notre conception de la prospective dans « Les futurs au service du présent ». Voir également Yves Bertrand, *La planification dynamique* et Hasan Ozbekhan, « Réflexions sur l'émergence d'une méthodologie de la planification prospective ». Ce dernier a profondément marqué notre conception de la planification. Voir aussi Yves Barel, *Prospective et analyse de système*. Cet ouvrage a influencé la combinaison que nos faisons d'une approche systémique décisionnelle, à savoir notre démarche de planification prospective, avec une approche systémique explicative que nous décrivons aux chapitres 1 et 2.
3. Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions. Second Edition.*
4. Alain Touraine, *Production de la société*.
5. Ludwig von Bertalanffy, « General System Theory »; « General System Theory: A Critical Review »; *General System Theory: Fondations, Development, Applications.*
6. W. Buckley, *Sociology and Modern Systems Theory.*

paradigme socio-culturel. La présentation détaillée du schéma contribuera à fonder l'hypothèse centrale de la présente recherche tout en permettant de dégager les fonctions principales de l'organisation scolaire. D'une part, l'organisation scolaire accepte les orientations de la société dans laquelle elle s'inscrit et contribue ainsi à diriger le changement dans le sens de la permanence ou de l'adaptation de la société. D'autre part, elle peut contribuer à en modifier les orientations socio-culturelles et à diriger alors le changement dans le sens de la transformation radicale. Le chapitre 3 explicite le concept de paradigme éducationnel. Nous y développons une matrice d'analyse des paradigmes éducationnels et situons notre propre typologie par rapport à d'autres typologies de modèles d'éducation.

Le deuxième volet se compose des chapitres 4, 5, 6. Il s'agit alors de démontrer qu'il y a véritablement une connexion entre le paradigme éducationnel et le paradigme socio-culturel. Pour chacun de ces chapitres, nous décrivons et comparons un paradigme socio-culturel, la dimension normative d'un paradigme d'éducation et sa dimension praxéologique ou exemplaire que nous appelons « approche pédagogique ».

Sur la base de la vérification de l'hypothèse que tout paradigme d'éducation se fonde sur un paradigme socio-culturel, nous dégageons, au chapitre 7, les implications et conséquences du choix d'un paradigme d'éducation ainsi que les orientations souhaitables et, à titre d'hypothèse de travail, des politiques d'éducation à se donner.

Le huitième et dernier chapitre s'ouvre sur l'explicitation de pistes de réflexions et de recherches et suggère quelques utilisations possibles des résultats de la présente recherche. Nous considérons que nous avons à peine amorcé une réflexion qui ne nous permet pas de formuler une conclusion. De nombreuses questions restent sans réponse. De plus, notre démonstration n'est pas encore entièrement satisfaisante. D'une part, nous présentons, au chapitre 5, sous forme d'hypothèse, une synthèse de différents courants humanistes en vue de décrire le paradigme socio-culturel existentiel. Au chapitre 6, l'approche pédagogique d'autodéveloppememt progressif n'épuise pas totalement les composantes du paradigme de la symbiosynergie.

Nous ne décrivons pas ce que nous pourrions appeler le paradigme socio-culturel dialectique. Tout au plus, nous présentons au chapitre 7 quelques éléments qui donnent du poids à l'assertion qu'il existe un autre paradigme socio-culturel différent de ceux que nous décrivons. Cette omission risque, du moins à première vue, d'enlever du poids à notre démonstration que tout paradigme d'éducation se fonde sur un paradigme socio-culturel. Cependant, nous décrivons en annexe un paradigme d'éducation qui ne se rattache à aucun des paradigmes socio-culturels décrits. Il s'agit du paradigme de la pédagogie institutionnelle qui pourrait se fonder sur le paradigme dialectique.

D'autre part, nos sources sont non pas tant d'inégale valeur, que de nature différente. Certaines sont le produit de démarches empiriques et dites scientifiques; d'autres relèvent davantage de l'essai. Une question de nature épistémologique et méthodologique se pose alors. L'essai, si sérieux soit-il, constitue-t-il une production aussi valable que les pièces empiriques et scientifiques? Nous répondons par l'affirmative à la condition d'accepter qu'il existe plus d'un mode de connaissance pour appréhender la réalité; nous en faisons d'ailleurs état au cours de la présente étude. Bien que nous puissions accepter le fait de l'existence de plusieurs modes de connaissance et, par conséquent, de niveaux différents et probablement non contradictoires d'appréhension de la réalité, nous devons nous demander si, dans une démarche qui se veut aussi systématique et « scientifique » que possible et qui vise, entre autres, à vérifier une hypothèse précise, nous pouvons faire appel à des sources qui peuvent avoir été produites par l'utilisation d'épistémologies différentes. Nous n'avons pas de réponse. Nous procéderons tout de même, conscients des faiblesses de notre étude, mais également de son originalité et de ses apports à l'avancement de la réflexion sur les modèles d'éducation qui se développent dans notre milieu.

# Chapitre 1
# L'organisation scolaire comme système

## Introduction

L'objet principal du chapitre 1 consiste à montrer que le système scolaire se définit comme un système ouvert ou finalisé; en d'autres mots, à montrer que des forces exogènes traversent le champ de la pratique pédagogique. Nous ferons ainsi un premier pas vers la vérification de l'hypothèse que tout paradigme éducationnel repose sur un paradigme socio-culturel.

Un corollaire de cette hypothèse, c'est que tout changement dans les organisations scolaires, impliquant un paradigme éducationnel rattaché au paradigme socio-culturel dominant, constitue un changement important qu'il faut comprendre et expliquer. Pour qu'il y ait changement, c'est-à dire le passage d'un paradigme à un autre, il doit bien y avoir possibilité et capacité de choix[1]. Pour expliquer ce passage, pour expliquer pourquoi on choisit tel paradigme éducationnel et non tel autre parmi la gamme des possibles, il est nécessaire d'expliquer le changement des organisations scolaires. Pour ce faire, il faut démontrer que des forces exogènes traversent l'organisation scolaire et la pratique éducative; c'est ce que nous réalisons en montrant que l'organisation scolaire est rattachée à un ensemble plus global et qu'elle constitue un système socio-culturel ou finalisé spécifique possédant les caractéristiques de ce genre de système. Nous verrons donc que l'organisation scolaire se définit par un ensemble d'éléments structurés qui, par divers processus, visent la réalisation de certaines fins, fixées par la société (ou par une contre-société), à l'aide de stratégies que nous appelons paradigmes éducationnels.

Nous verrons que le changement, caractéristique d'un système finalisé, donc d'une organisation sociale, peut prendre trois connotations différentes selon qu'il renvoie à la continuité (statu quo), à l'adaptation ou à la transformation radicale de l'ordre social dominant.

La nature de l'hypothèse voulant qu'un paradigme éducationnel se fonde sur un paradigme socio-culturel exige que nous nous situions d'emblée dans une perspective systémique. Avant d'aborder l'organisation scolaire comme système, nous allons donc dégager le caractère systémique et explicatif de notre schéma d'analyse.

---

1. Aux chapitres 4, 5 et 6, nous démontrons qu'il y a possibilité de choix en décrivant des paradigmes éducationnels différents les uns des autres, correspondant à des paradigmes socio-culturels eux-mêmes différents les uns des autres. Bien que nécessaire, la possibilité de choix n'est pas suffisante. Il faut également une capacité de choix. Les fonctions principales de l'organisation scolaire dont nous parlons à la fin du chapitre 3 fondent une telle capacité. Ainsi la possibilité de choix n'est pas uniquement une pure construction de l'esprit sans assise théorico-empirique.

## 1. Une perspective systémique

Il existe plusieurs modèles d'analyse des systèmes sociaux et des systèmes culturels. W. Buckley dégage cinq familles de modèles d'analyse que nous retrouvons en sociologie, à savoir:

1) les modèles mécaniques,
2) les modèles organiques,
3) les modèles du processus,
4) les modèles fonctionnalistes,
5) les modèles systémiques.

W. Buckley se range lui-même dans la cinquième famille[1] et notre schéma systémique se classe dans cette dernière famille. Nous rejoignons cet auteur dans sa critique des modèles mécaniques et organiques lorsqu'il affirme que ceux-ci ne peuvent expliquer les changements « morphogéniques »[2] d'une organisation socio-culturelle, c'est-à-dire, dans le cas qui nous intéresse, le passage d'un paradigme éducationnel à un autre rattaché à un paradigme socio-culturel différent. Si nous examinons le fonctionnement de la société, nous remarquons qu'elle possède précisément des caractéristiques morphogéniques. Nous remarquons qu'elle se fixe des orientations, qu'elle décide et se donne des formes d'organisation et de changement. En d'autres mots, nous observons trois phénomènes importants: 1) la société possède une certaine activité; 2) la société s'adapte aux différentes situations; 3) la société s'interroge sur son fonctionnement. Elle le met à distance. Elle peut prendre du recul et mettre en question le sens de ses activités.

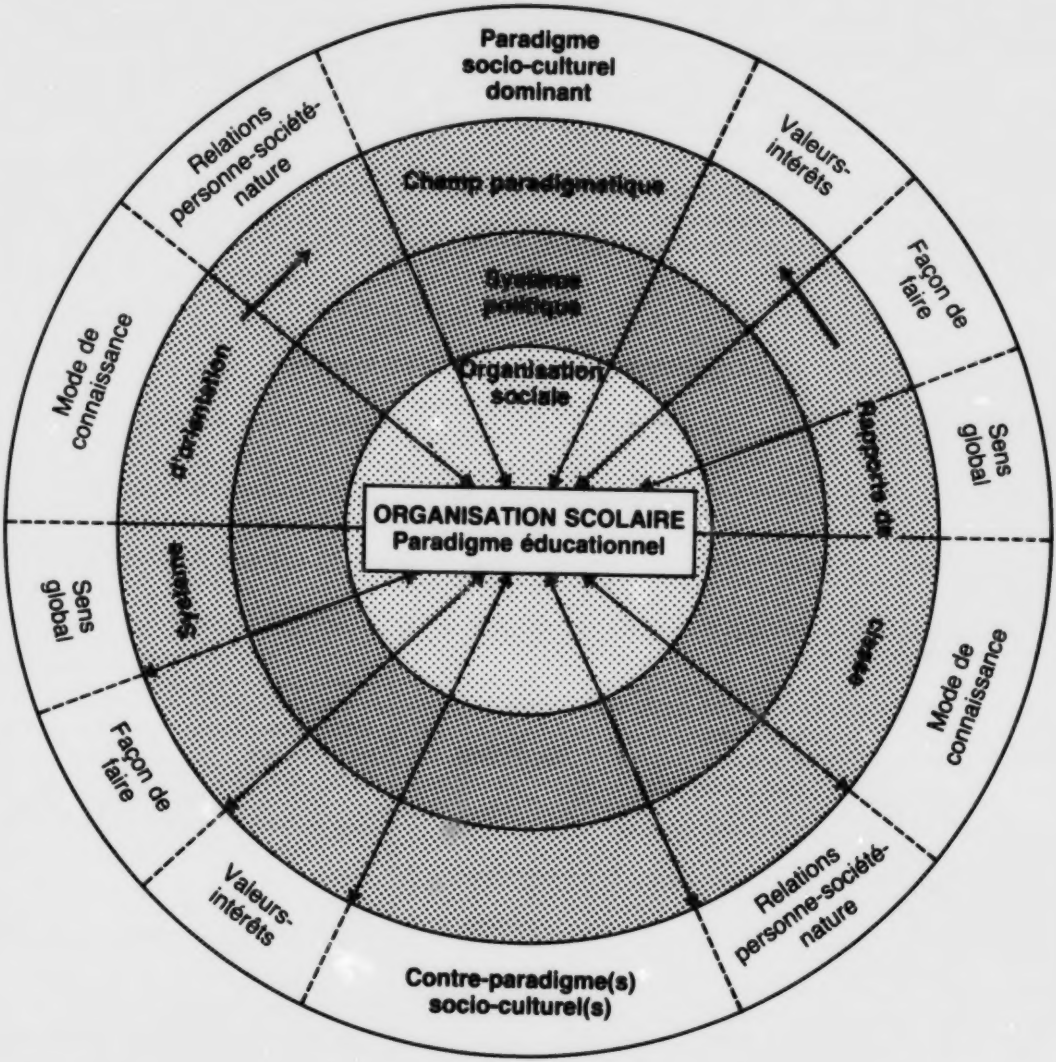
Ces trois phénomènes peuvent nécessiter diverses théories d'analyse et fonder divers modèles de la société. Quant à nous, nous croyons qu'un modèle mécanique ou un modèle homéostatique d'analyse sont insuffisants pour bien comprendre la relation entre les trois phénomènes mentionnés. La société ne peut se réduire à un ensemble mécanique de pièces qui s'articulent ensemble. Un modèle mécanique explique difficilement le phénomène d'une société qui s'interroge sur son fonctionnement. La société ne peut se réduire à sa dimension adaptative. Un modèle de type homéostatique ne rend pas compte de la capacité d'une société de créer ses propres règles de jeu ou de réfléchir sur son comportement. Le schéma systémique que nous proposons tient compte de ces différents phénomènes. Le diagramme 1.1 identifie les composantes du schéma d'analyse et leurs interrelations et situe l'organisation scolaire, sous-système finalisé (caractère que nous tenterons de démontrer dans la prochaine section) par rapport à d'autres sous-système sociétaux, représentés par les cercles concentriques. La société se définit par trois sous-systèmes ou zones; le champ paradigmatique (ou d'historicité chez Touraine), le système institutionnel ou politique et l'organisation sociale. En résumé, le champ paradigmatique traduit en orientations les composantes du paradigme socio-culturel qui, tout en étant représenté par un cercle se superpose aux trois sous-systèmes mentionnés et les recouvre en quelque sorte; le système institutionnel transforme en normes et en règles les orientations du champ paradigmatique et l'organisation sociale traduit en pratique ces normes et règles. Nous réservons donc le terme « institution » pour la zone politique et le terme « organisation » pour le niveau de l'organisation sociale. Ainsi, nous parlons de l'organisation scolaire et non de l'institution scolaire.

Le schéma systémique permet d'expliquer la permanence, l'adaptation et la transformation sociétales et la mission de l'école relativement à ces trois formes de changement. Nous explicitons ces notions à la section 2.4 et nous reprenons au chapitre 2 la description détaillée du schéma systémique proposé. Ce schéma incorpore, au niveau de l'organisation scolaire, les éléments systémiques que nous dégagerons dans la prochaine section.

---

1. W. Buckley, *Sociology and Modern Systems Theory*, p. 11.
2. Le changement morphogénique signifie qu'il y a passage d'une fin à une autre et, conséquemment, d'un type d'organisation à un autre.

DIAGRAMME 1.1: **Une approche systémique explicative de l'organisation scolaire**



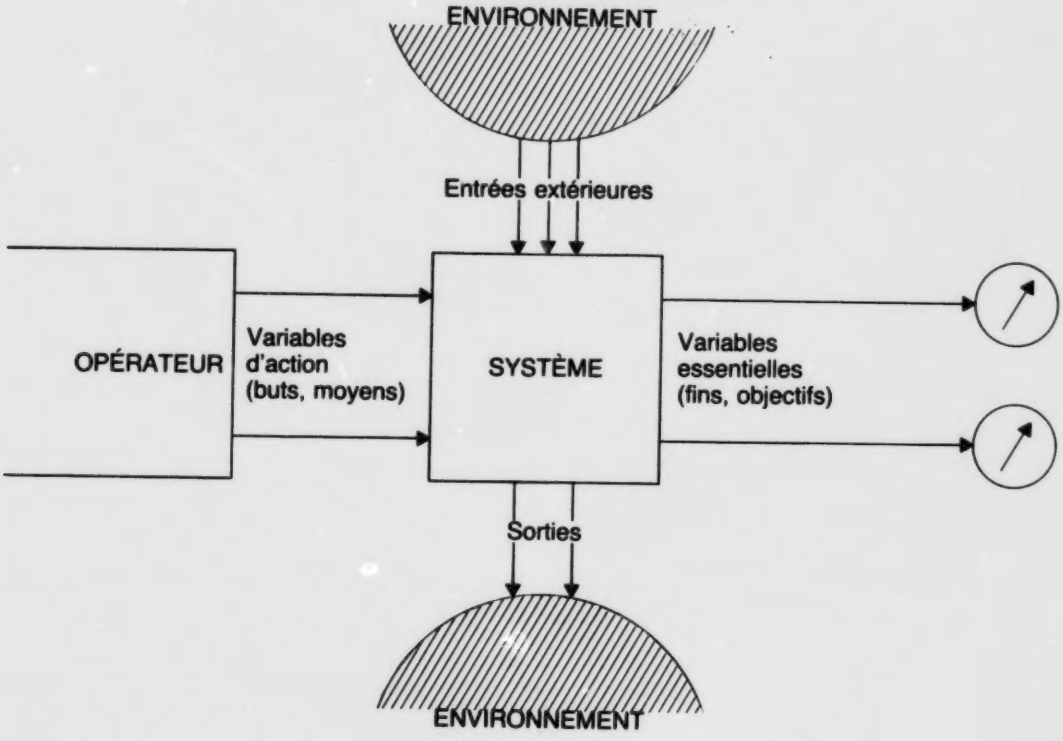
## 2. L'organisation scolaire : un système

Pour fonder l'hypothèse de la relation nécessaire entre les paradigmes éducationnels et les paradigmes socio-culturels, de même qu'avec les types de société, il faut démontrer dans un premier temps, avec le moins d'équivoques possibles, la nature systémique de l'organisation scolaire et sa nature de sous-système. Nous pourrons ainsi, dans un deuxième temps, aborder au chapitre 2 la dialectique organisation scolaire-société et traiter des fonctions principales et de l'action critique de l'organisation scolaire.

Nous énonçons brièvement les principales caractéristiques d'un système. Le diagramme 1.2 illustre schématiquement les relations entre ces caractéristiques qui sont les suivantes :

- **L'environnement** qui a trait au milieu dans lequel s'inscrit le système ; on peut concevoir le milieu, à son tour, comme un système qui s'inscrit dans un environnement plus global et ainsi de suite vers une totalité plus ou moins absolue ou plus ou moins relative selon notre vision personnelle du monde *(Weltanschauung)*.

DIAGRAMME 1.2 : **Schéma d'un système**[1]




1. Source : Jacques Mélèse, *Analyse modulaire des systèmes de gestion*, p. 57.

- **Le système** qui comprend les éléments (sous-systèmes) et les structures pertinentes pour actualiser les transformations désirées[1].
- **L'opérateur** qui représente différents acteurs dont la fonction a trait à la manipulation des variables d'action.
- **Les variables d'action** ou paramètres sont « des variables » du système mis à la disposition d'un opérateur pour modifier la transformation entrées-sorties ; ce sont les buts, moyens et tactiques et elles renvoient au résultat qu'on espère atteindre à court terme.
- **Les variables essentielles** sont « les critères mesurant la réussite de la mission confiée à l'organisme » ; nous les appelons objectifs et fins.

En nous appuyant sur les caractéristiques d'un système, nous pouvons dire de façon très globale que l'organisation scolaire possède quatre caractéristiques fondamentales :

1) elle vise certaines **finalités** et certains objectifs ;
2) Elle est une unité de transformation ou un **processus** ;
3) elle possède une **structure** et des **éléments** ;
4) elle change et évolue dans le temps et dans l'espace : elle est **temporelle** ou **dynamique**.

Par exemple :

- Une administration, avec professeurs et conseillers, ——— STRUCTURE
- élabore une activité éducative (un cours de mathématiques) ——— PROCESSUS
- pour permettre à l'étudiant de devenir un ingénieur. ——— FINALITÉ
- Le cours ayant été jugé inadéquat, les professeurs décident de le modifier. — CHANGEMENT

Reprenons en détail chacune des caractéristiques mentionnées et décrivons successivement l'organisation scolaire comme :

1) un système socio-culturel,
2) une unité de transformation,
3) une organisation structurée,
4) une organisation temporelle.

## 2.1 Un système socio-culturel

Un système sert à quelque chose, mais à quoi ? C'est souvent la question que nous posons à des personnes travaillant à l'intérieur d'une organisation donnée. Cependant nous pouvons nous attendre à des réponses très variées. En effet, la perception des finalités varie souvent d'un observateur à l'autre.

1. Il existe plusieurs définitions du mot système. Signalons celle utilisée par Joël de Rosnay : « Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but ». *Le macroscope*, p.93.

L'approche systémique nous permet de conceptualiser l'organisation scolaire et de la voir comme un système socio-culturel ou ouvert poursuivant alors des objectifs et fins qui lui sont extérieurs[1]. En reprenant notre exemple de l'étudiant qui suit un cours en vue de devenir ingénieur, il apparaît évident que, tout en poursuivant probablement des intérêts individuels, son acte de suivre un cours, dispensé par un acte de l'organisation scolaire, s'inscrit à court et long terme dans la poursuite d'objectifs et de fins à caractère sociétal, par exemple, la construction d'un pont, élément nécessaire de l'infrastructure routière du système économique. Il découle, de cet exemple, que l'organisation scolaire peut se définir comme un système socio-culturel ou finalisé. En effet, les systèmes socio-culturels ont, entre autres, comme caractéristique principale, d'être « ouverts », c'est-à-dire de viser, par certains processus de transmission d'informations, des objectifs dits sociaux et culturels à l'intérieur d'une certaine période de temps et d'un certain espace. De plus, le système scolaire est « composé d'un ensemble de lois et de règlements, d'organismes administratifs et d'institutions d'enseignement, de services et de fonctions de nature très diverse, de personnel de cadre, d'enseignants et d'étudiants de tous âges appliqués à des tâches très diverses »[2]. Ces lois et règlements, de même que la nature des organismes administratifs, sont approuvés ou imposés par des institutions extérieures, c'est-à-dire par l'Assemblée nationale ou par le Conseil des ministres. Que ces lois et règlements soient le résultat d'un équilibre entre des forces antagonistes, selon la théorie du pluralisme politique ou de la polyarchie, qu'elles expriment les préférences d'une élite socio-économico-politique (ou religieuse dans certains cas) selon la théorie des élites, et/ou qu'elles expriment les préférences d'une classe sociale selon la théorie des classes, il n'en demeure pas moins que ces lois sont dictées de l'extérieur.

Pour comprendre et analyser les finalités, il faut considérer l'extériorité ou l'environnement de l'organisation scolaire, c'est-à-dire quelque chose d'autre. Il ne suffit donc pas de se fier aux perceptions et aux déclarations des interlocuteurs de l'organisation scolaire concernant les fins qu'elle poursuit. Il importe de repérer la « quelconque volonté extérieure », à savoir les forces qui dictent les finalités « réelles »[3] de l'organisation scolaire. Nous rejoignons ici les observations contenues dans certains travaux sur les systèmes finalisés.

Pour Jacques Mélèze, les systèmes finalisés renvoient « à des objets élaborés par l'homme pour réaliser certains buts » et « se caractérisent fondamentalement par une volonté extérieure au système qui lui injecte des objectifs (que nous appelons externes) »[4]. Dans les systèmes finalisés, le pilotage ou le contrôle et la régulation des transformations peuvent être de nature homéostatique, mais le maintien des fins (variables essentielles) dans l'éventail des valeurs acceptables (niveau des dépenses, transmission de certaines connaissances, valeurs ou attitudes) est déterminé par un acte volontariste venant de l'extérieur du système. Il s'ensuit alors que le pilotage des systèmes finalisés tend de l'extérieur et, à courte période de temps, à réaliser l'homéostasie avec une plus grande économie de moyens mais, sur une plus longue période de temps, le pilotage tend à réaliser des changements importants au palier de l'organisation et des fins qu'elle poursuit[5].

---

1. Les systèmes socio-culturels sont toujours des systèmes finalisés, mais les systèmes finalisés ne sont pas toujours des systèmes socio-culturels. Le thermostat est un système finalisé, mais non un système socio-culturel.
2. Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité éducative*, p.5.
3. Une finalité (fin) ou une fonction est dite déclarée ou manifeste quand elle est explicitée dans le discours écrit ou verbal du définisseur de l'organisation scolaire. Une fin ou une fonction est dite réelle ou latente quand les effets de l'action de l'organisation scolaire ne correspondent pas ou ne peuvent correspondre à la finalité ou à la fonction déclarée. À noter qu'il peut exister, dans certaines situations, une similitude, voire une identité, entre les finalités déclarées et les finalités réelles que l'analyse révèle.
4. Jacques Mélèze, *L'analyse modulaire des systèmes de gestion*, p. 63.
5. *Idem*, p. 64

La finalité, c'est la raison d'être d'une organisation. Elle explique sa cohérence et l'organisation peut donc être considérée comme un tout. Nous pouvons définir la finalité comme *la tendance d'une organisation vers un certain état* qui constitue la fin. Toute organisation possède en définitive une certaine directivité qui monopolise les énergies de ses structures et de ses éléments. Ainsi, la finalité est à double sens. D'une part, elle caractérise la « tendance vers » un certain état; d'autre part, elle met en évidence la « directivité » de l'état final, en ce sens que cet état final a certaines exigences et ordonne, d'une certaine manière, l'évolution de l'organisation. C'est ce que laisse entendre la réflexion de von Bertalanffy que nous avons déjà rappelée, à savoir que « les évènements peuvent, en fait, être considérés et décrits comme étant déterminés non par les conditions actuelles mais aussi par l'état final à atteindre »[1*]. Il peut donc y avoir une opposition irréductible entre la causalité dite classique ou unidirectionnelle et la finalité telle que conçue ici. La seule façon de dépasser cette opposition consiste à utiliser le concept de causalité cybernétique[2] qui combine finalité et causalité.

La question qui se pose alors est la suivante: comment un événement postérieur (l'état final en tant que finalité) peut-il être causal pour un événement antérieur? Nous répondons que les organismes et organisations possèdent un mécanisme qui retourne de l'information au système sur les effets de son action. Cette information qui revient au système peut être source de modifications, de cessation ou de continuation des activités. La rétroinformation est donc causale. Bertalanffy définit la rétroaction de la façon suivante: « le maintient homéostatique d'un état caractéristique de la poursuite d'un but, fondé sur des chaînes causales circulaires et sur des mécanismes retournant de l'information sur les déviations par rapport à l'état à maintenir ou le but à atteindre »[3*].

Les mécanismes de nature rétroactuelle constituent les bases du comportement finalisé des systèmes socio-culturels, comme l'organisation scolaire. Cependant, il importe de distinguer entre la rétroinformation directe et la rétroinformation indirecte. La première, fondée sur les résultats, signale que l'action a atteint son but, c'est-à-dire qu'elle a obtenu un effet à l'intérieur d'une période de temps spécifié. La rétroinformation indirecte se fonde sur les conséquences des résultats, c'est-à-dire sur les effets différés de l'action. Cette forme de rétroinformation nous intéresse particulièrement. Lorsqu'un étudiant suit un cours en vue de dévenir ingénieur et qu'il participe plus tard à la construction d'un pont qui contribue à encourager l'utilisation de l'automobile, instrument de pollution et de destruction de ressources non renouvelables comme le pétrole, ces conséquences constituent la finalité réelle du cours et de l'organisation scolaire. Bien que ces conséquences ne soient pas déclarées comme finalités, elles n'en demeurent pas moins réelles.

## 2.2 Une unité de transformation de l'information

Dans l'approche systémique, la notion de processus ou de transformation est essentielle. En effet, un ou des flux traversent un système et y subissent des transformations, par exemple, la transformation des listes d'achats en commandes et la transformation de la demande d'une dissertation en un travail écrit.

---

1. Ludwig von Bertalanffy, *General System Theory*, p. 76. Les citations suivies d'un astérique ont été traduites par nous.
2. Rappelons que la cybernétique a pour objet l'étude des mécanismes de rétroaction. Voir Ludwig von Bertalanffy, General System Theory, p. 74.
3. *Idem*, p. 46.

Selon J. Mélèse, « la théorie distingue deux grandes catégories de systèmes, suivant que les flux transportent de la matière et de l'énergie, ou bien de l'information »[1]. Or, une organisation scolaire est un système qui traite les deux éléments mais surtout de l'information à l'aide de stratégies pédagogiques que nous appelons paradigme d'éducation. Ce dernier élément, « l'information », soulève la question de la nature de la relation éducative ou de la communication pédagogique qui constitue véritablement l'objet de notre analyse. Certains considèrent la relation pédagogique comme de l'apprentissage et d'autres, comme une dialectique enseignement-apprentissage. Nous partageons ce dernier point de vue, mais il nous semble plus juste et plus facile d'utiliser l'expression « communication pédagogique » qui véhicule moins de prises de position sur le sens (direction) de la communication pédagogique.

Cependant, recourir à une théorie de la communication pose un problème important puisqu'il y a à ce sujet deux courants d'analyse et de recherche. Certaines théories proviennent des recherches en ingénierie, d'autres en sociologie de la communication. Certains auteurs insistent sur les mécanismes de la communication, d'autres sur les usages qu'on en fait: persuasion, propagande, etc.

## 2.3 Une organisation structurée

L'organisation scolaire, dans son ensemble, est très complexe et comporte plusieurs éléments ou niveaux. Il suffit de consulter un organigramme pour mesurer cette complexité. Nous y retrouvons une super-structure, le ministère de l'Éducation avec ses directions générales, des commissions scolaires, des écoles, des classes, le Conseil supérieur de l'éducation et d'autres éléments comme les ressources humaines (enseignants, administracteurs, etc.) et les ressources physiques (les édifices, les pupitres, le matériel audio-visuel, etc.).

## 2.4 Une organisation temporelle

L'organisation scolaire est une organisation dynamique et changeante. Affirmer qu'elle change, évolue dans le temps et l'espace et que des structures (ou éléments) sont abandonnées ou inventées, n'appelle pas, à première vue, une longue démonstration pour celui qui a vécu la réforme de l'éducation au Québec, entreprise au début des années soixante. Cependant, un deuxième regard peut révéler une situation plus complexe, moins changeante qu'on ne le pense. Nous pouvons observer à l'intérieur des organisations scolaires du mouvement, de la mobilité, de la variété ou de l'interaction, c'est-à-dire certaines formes de changement.

Si nous reprenons les modèles d'analyse sociologique que nous avons déjà énumérés, nous aurons plusieurs explications différentes sur la nature du changement. Par exemple, si nous utilisons une approche organique, qui emprunte l'analogie à l'organisme humain pour expliquer le changement, celui-ci sera considéré comme résultat de l'interaction des éléments à l'intérieur d'un système socio-culturel. Ainsi, selon cette conception, les processus internes et constitutifs de changement font partie intégrante de l'organisation au même titre que les processus de formation de rôles, d'autorité et de consensus. Avec l'approche organique d'analyse sociologique (à ne pas confondre avec l'approche pédagogique du même nom, décrite à la section 2.2 du chapitre 5), les changements majeurs dans une organisation scolaire, une école par exemple, sont le résultat de ce qui se passe à l'intérieur de l'école[2].

1. *Ibidem*.
2. Robert Nisbet, *Social change*, pp. 12-13.

Pour une approche systémique du changement de l'organisation scolaire, il est nécessaire de dépasser l'explication organique qui stipule qu'une structure ou un système social possède en lui-même ses propres mécanismes internes de changement. Or, nous avons constaté que l'organisation scolaire est un système finalisé caractérisé fondamentalement par une volonté extérieure qui lui injecte des « objectifs ». Cette caractéristique exige donc la présence de mécanismes externes de changement. Comme le souligne d'ailleurs Robert Nisbet[1], en se basant sur les travaux de A.R. Radcliffe-Brown, l'explication organique ne distingue pas deux ordres de phénomènes très différents qu'on qualifie très souvent de changement. Il s'agit, d'une part, du changement à l'intérieur d'une structure ou d'un système et, d'autre part, du changement de structure ou de type. Ajoutant à ces deux processus celui de la persistance et de la fixité, Robert Nisbet distingue trois processus de changement que nous résumons ainsi[2].

1) **la persistance ou fixité**; il s'agit du poids de la coutume, de la tradition, des habitudes et de l'inertie; c'est la reconnaissance que tout n'est pas changement; l'université a changé depuis sa création il y a près de mille ans, mais elle persiste tout de même.

2) **le réajustement ou adaptation**, c'est-à-dire le changement à l'intérieur d'une structure; par exemple, remplacer un cours de géographie par un cours d'économie ou remplacer un professeur par un autre.

3) **le changement de type, de structure, de modèle ou de paradigme** (suivant la perspective où un observateur ou un intervenant se place); ces changements sont révolutionnaires et ne peuvent être déduits, ni compris à partir des changements mineurs qualifiés de réajustement ou d'adaptation.

Pour une approche systémique du changement d'une organisation scolaire, il suffit de reprendre, sous l'angle des trois processus de changement, les caractéristiques systémiques de l'organisation scolaire: système structuré, unité de transformation, système finalisé. Lorsqu'il s'agit de la conservation de la structure ou du système, nous disons que le changement est opérationnel et concourt à la permanence de l'organisation scolaire comme système structuré poursuivant toujours les mêmes finalités. Lorsque le changement s'effectue à l'intérieur de l'organisation scolaire en tant qu'unité de transformation, nous qualifions le changement de stratégique, signifiant par là qu'il contribue au réajustement ou à l'adaptation de l'unité de transformation en fonction des mêmes finalités, toujours dictées par une volonté extérieure. Lorsque l'organisation scolaire comme système structuré est modifiée de sorte qu'il y a changement de type ou de système avec de nouvelles finalités, nous disons que le changement est normatif ou paradigmatique et qu'il constitue une transformation radicale. Nous faisons face alors à un nouveau système structuré. Le diagramme 1.3 illustre les relations que nous venons de décrire.

Nous sommes particulièrement intéressés par le changement paradigmatique puisqu'il signifie le passage d'un paradigme d'éducation rattaché au paradigme socio-culturel dominant, à un autre paradigme d'éducation lié à un autre paradigme socio-culturel.

## 3. Un pas vers la vérification de l'hypothèse

Nous avons vu que l'organisation scolaire vise, par certains processus, la réalisation de certaines fins. Recevant un mandat d'une entité extérieure, elle vise un but, à savoir: qu'un étudiant puisse posséder certaines informations (valeurs, comportements, connaissances, etc.) qu'il n'avait pas auparavant; c'est ce qu'elle cherche à réaliser en vue d'une fin en traitant précisément de

1. *Idem*, p. 14.
2. *Idem*, pp. 17-21.

l'information. Elle recourt alors à des éléments (enseignants, administrateurs, ressources physiques, etc...), et à des stratégies ou des patterns d'organisation du traitement de l'information que nous appelons stratégies pédagogiques ou variables d'action.

Nous rejoignons ici la définition d'une organisation que formule Alain Touraine, à savoir: « une unité particulière formée pour la poursuite des buts spécifiques dirigée par un pouvoir établissant des formes d'autorité et déterminant les statuts et les rôles des membres de l'organisation »[1]. L'organisation scolaire apparaît donc comme un système ouvert, traversée par des forces. Il reste à les circonscrire et à les expliciter; ce sera l'objet du prochain chapitre.

DIAGRAMME 1.3: **Changement systémique de l'organisation scolaire**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Changement en termes de persistance des structures | ⟶ | changement opérationnel | = permanence |
| Changement à l'intérieur des structures au niveau de l'unité de transformation | ⟶ | changement stratégique | = adaptation |
| Changement de structures et de finalités | ⟶ | changement normatif ou paradigmatique | = transformation radicale |

1. Alain Touraine, *Production de la société*, p. 280.

# Chapitre 2
# La dialectique société-organisation scolaire

## Introduction

Dans ce chapitre, nous cherchons à circonscrire et à expliciter les forces qui traversent l'organisation scolaire. Nous essayons de faire ressortir, le plus clairement possible, que l'organisation scolaire constitue un sous-système d'une entité plus large. Comme nous l'avons déjà indiqué, l'organisation scolaire constitue un système socio-culturel dont les fins sont déterminées par des forces exogènes. Afin de valider davantage l'hypothèse que tout paradigme éducationnel se fonde sur un paradigme socio-culturel, il nous faut élucider comment la société détermine les fins de l'organisation scolaire. D'une part, il s'agit d'expliciter ce qui définit et caractérise la société ou, en d'autres mots, d'expliciter le fonctionnement de la société. À cette fin, nous reprenons plus en détail le schéma systémique esquissé au chapitre précédent. D'autre part, il faut dégager les fonctions de l'organisation scolaire dans une société. Ici, nous voulons nous situer au-delà des finalités et des fonctions déclarées pour toucher davantage aux finalités et aux fonctions réelles du système d'éducation.

Nous traitons donc, dans ce chapitre, de la relation entre les paradigmes socio-culturels et les organisations scolaires. Dans la logique de la causalité cybernétique, de celle de l'approche systémique explicative et de celle de la relative autodétermination des systèmes socio-culturels, nous montrerons que cette relation est bi-directionnelle.

D'une part, nous verrons que, la société étant faite d'orientations, de normes et d'organisations, le système scolaire accepte les orientations de la collectivité dans laquelle il s'inscrit ainsi que les normes et les règles du système politico-juridique de cette même collectivité. La finalité ultime du système scolaire consiste à concrétiser ces orientations, que nous appelons également forces, dans la réalité quotidienne et à les traduire en pratiques. D'autre part, nous verrons aussi que l'organisation scolaire, étant elle-même une composante de la société, peut contribuer à en modifier les orientations socio-culturelles. Possédant quand même une certaine autonomie (dont la marge de jeu est déterminée par la société globale), l'organisation scolaire peut intervenir sur ses propres orientations et diriger le changement non seulement dans le sens de la permanence et de l'adaptation, mais aussi de la transformation radicale; nous expliciterons donc les fonctions principales de l'organisation scolaire et nous situerons alors son action critique (ou créatrice) et dégagerons les conditions de réalisation de cette action critique.

# 1. Un schéma théorique du fonctionnement d'une société

Ce qui caractérise la société, c'est son caractère relationnel. La société est un ensemble de systèmes et de rapports en constant changement, tendant vers une diversification et une flexibilité croissante étant donnée l'évolution des intérêts, des réflexions et des décisions[1]. Le schéma systémique, que nous avons esquissé au chapitre 1 (diagramme 1.1) et que nous reprenons maintenant plus en détail, tient compte du caractère relationnel de la société, plus précisément de son activité, de sa capacité d'adaptation aux différentes situations et de sa capacité d'interrogation sur son fonctionnement, c'est-à-dire de cette capacité de mettre à distance son fonctionnement, de prendre du recul et de mettre en question le sens de ses activités, donc de changer.

Dans *Production de la société*, Alain Touraine propose un schéma d'analyse qui connecte le champ des organisations sociales, incluant par définition les organisations scolaires, à ce qu'il appelle l'historicité, c'est-à-dire l'« action exercée par la société, à partir de son activité, sur ses pratiques sociales et culturelles, par la combinaison de trois composantes »[2]. Ces composantes sont pour Touraine le mode de connaissance constituant une image de la société et de la nature, l'accumulation prélevant une partie du produit disponible et le modèle culturel saisissant et interprétant la capacité d'action de la société sur elle-même. Nous avons vu, au chapitre précédent, que l'organisation scolaire est un système finalisé ou socio-culturel poursuivant certaines fins exogènes; ce qui revient à dire que des forces extérieures traversent l'organisation scolaire. Par ailleurs, si nous observons le fonctionnement d'une société, nous constatons non seulement l'existence d'organisations, mais également la présence de décisions (par exemple sous forme de normes, de règles et de lois) et d'orientations (par exemple, l'ordre contre le désordre). Les orientations, les décisions et l'organisation sociale sont trois aspects de la complexité sociale qui expriment le fonctionnement d'une société. Le schéma d'analyse, proposé par Alain Touraine et illustré par le diagramme 2.1, tient compte de ces différents aspects auxquels correspondent trois niveaux d'analyse que nous avons incorporés à notre approche systémique de l'organisation scolaire. Trois caractéristiques du schéma tourainien nous intéressent: ses définitions, ses relations et sa dialectique. Leur explicitation nous permettra de valider et de corroborer davantage l'hypothèse que tout paradigme éducationnel se fonde sur un paradigme socio-culturel.

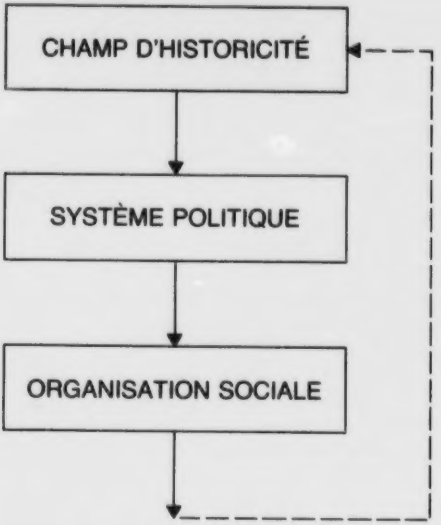
## 1.1 Les définitions du schéma tourainien

Le champ d'historicité (ou champ paradigmatique, comme nous préférons l'appeler) est l'ensemble par lequel l'historicité ou le paradigme socio-culturel se transforme en orientations de l'activité sociale et définit ainsi la zone de création des significations et des orientations[3].

---

1. Alain Touraine, *Production de la société*, pp. 8 et 9. Sur le changement, Touraine considère qu'étant donnée l'identité de l'être de la société avec son action, il faut réanalyser les structures sociales en termes de processus de changement; ce qui rejoint nos propos prédédents (chapitre 1, section 2.4) sur le changement lorsque nous avons discuté de l'organisation scolaire comme système temporel et dynamique.
2. *Idem*, p. 531.
3. D'une façon plus précise, le champ d'historicité, chez Touraine, est un ensemble formé de deux éléments interdépendants, le système d'action historique et les rapports de classe. Le système d'action historique s'organise autour du modèle culturel, composante de l'historicité, et renvoie à l'ensemble des débats, c'est-à-dire à l'expression publique des tensions entre les éléments d'un système et à l'ensemble des problèmes auxquels est confrontée une collectivité. Les éléments du système d'action historique (modèle culturel, mobilisation, hiérarchisation et besoin) sont définis par les couples d'opposition mouvement-ordre, orientation-ressources, culture-société. Les rapports de classes s'organisent autour de l'accumulation ou de ce que nous appelons la façon de faire. Voir *Production de la société*, p. 83 et suivantes.

DIAGRAMME 2.1: **Le schéma tourainien d'analyse**




Le système politique est le lieu où s'opère la transformation des orientations d'un champ d'historicité ou d'action historique en règles et normes. Nous entendons par là le système organisé de contrôle social, c'est-à-dire « l'ensemble des mécanismes sociaux par lesquels sont définies les règles de l'activité collective »[1]. Nous sommes alors au niveau des décisions et des lois et conventions dites légitimes et des mécanismes de formation de ces règles. C'est à ce niveau que se sépare le légal et l'illégal, le légitime et l'illégitime, le normatif et la déviance, le type de changement acceptable et non acceptable. Ces décisions, règles et normes, commandent le fonctionnement des organisations sociales.

L'organisation sociale constitue la zone des organisations concrètes. Comme nous l'avons déjà écrit, l'organisation est une unité particulière formée pour la poursuite de fins spécifiques, dirigée par un pouvoir établissant des formes d'autorité et déterminant les statuts et les rôles des membres de l'organisation. À cette unité, s'appliquent les orientations de l'action historique ainsi que les rapports de classes.

## 1.2 Les relations dans le schéma tourainien

Pour Touraine, la société (abstraction faite de son historicité) est l'enchaînement de trois sous-ensembles, correspondant aux niveaux d'analyse que nous venons de décrire : le champ d'historicité composé du système d'action historique et des rapports de classes, les institutions ou systèmes

1. *Idem*, p. 68.

politiques et l'organisation sociale. Ces niveaux correspondent aux formes déjà décrites de changement qui peuvent caractériser les systèmes sociaux; c'est ce qu'illustre le diagramme 2.2. En fait, la société voit s'affronter continuellement les trois formes de changement. Elle est à la fois[1]:

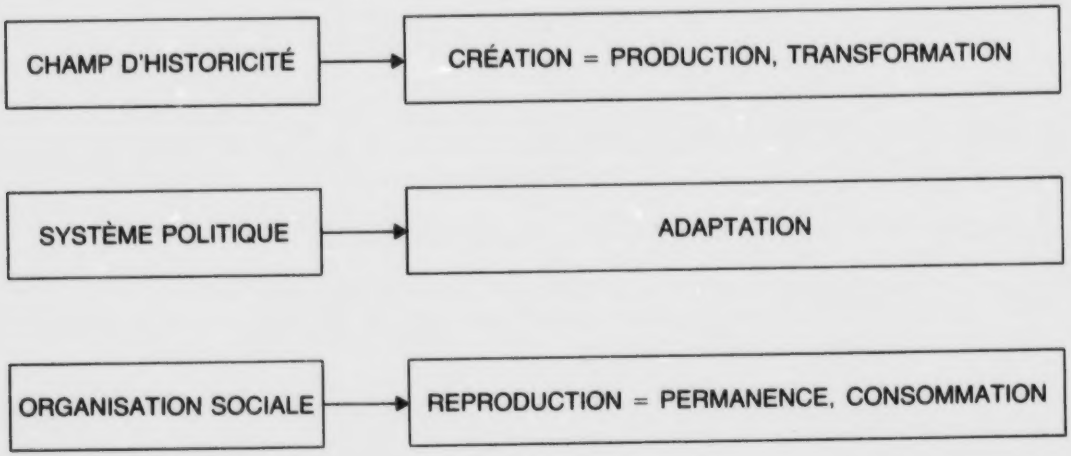
1) un système dont les dirigeants maintiennent l'équilibre et la continuité par divers mécanismes de contrôle social intégrateurs et répressifs (REPRODUCTION);

2) un système capable de modifier ses buts et son organisation[2] par des mécanismes d'apprentissage et de renforcement dirigé de certaines formes de conduites ou d'organisation (ADAPTATION);

3) un système qui a la capacité de constituer « lui-même son milieu » (CRÉATION OU PRODUCTION); la société peut se former un système d'orientation des conduites.

Concernant les niveaux d'analyse, deux principes nous apparaissent importants, à savoir l'autonomie et la hiérarchie. Chaque niveau est autonome et ne peut être confondu avec les deux autres. La hiérarchie des systèmes signifie que les organisations sont dépendantes des orientations déterminées au niveau du champ d'historicité. Sur ce point, Touraine précise que l'analyse ne part pas du sommet vers l'organisation sociale et qu'elle s'inscrit dans une relation circulaire (activité-historicité-fonctionnement). Il s'agit donc d'un double mouvement de montée et de redescente entre l'historicité et l'organisation sociale[3].

DIAGRAMME 2.2: **Les niveaux d'analyse et les types de changement**




1. *Idem*, pp. 10 et 11.
2. Sans modifier alors les fins qu'elle poursuit.
3. Alain Touraine, *opus cit*, p. 116.

### 1.3 La dialectique dans le schéma tourainien

Pour Touraine, « la société humaine ne peut pas être réduite à un organisme se reproduisant immuable et ne se transformant que par des mutations provoquées par des évènements internes ou externes »[1]. La société, selon ce dernier, peut aussi s'adapter à un environnement changeant et peut même modifier, lorsque la nécessité se présente, les règles de son propre fonctionnement. Elle peut prendre une distance par rapport à ses activités et formuler ou reformuler ses orientations, c'est-à-dire imposer un sens à ses pratiques. Cette reformulation ne se fait pas à partir d'une idée métasociale, c'est-à-dire qui serait à l'extérieur de la société. Elle le fait à partir de son fonctionnement et de ses productions, à partir de ses activités.

Comme la société peut imposer un sens à ses pratiques, les institutions et les organisations ne sont donc pas indépendantes des orientations du champ paradigmatique. La hiérarchie des systèmes signifie alors que les deux systèmes, institutionnel et organisationnel, concrétisent les orientations du champ paradigmatique. Nous trouvons dans ces deux types de système l'état des orientations du système d'action historique et l'état des rapports de classes[2]. La dépendance des institutions et des organisations signifie que l'organisation scolaire où se déroule une pratique éducative n'est pas indépendante alors du paradigme socio-culturel; ce qui contribue, à tout le moins, à corroborer l'hypothèse que tout paradigme éducationnel se fonde sur un paradigme socio-culturel.

La distance, dont nous venons de parler, entre les activités et le système d'orientation fonde, à notre avis, la spécificité systémique de la société humaine, en ce sens que celle-ci est un système téléologique déterminant lui-même sa propre fin, c'est-à-dire ayant une capacité d'auto-transformation. L'historicité (ou le paradigme socio-culturel) n'est donc pas une idée sans assise concrète; elle n'est pas non plus une simple émanation de la situation matérielle du système.

La présentation du schéma tourainien du fonctionnement de la société, composante de notre approche systémique de l'organisation scolaire, ne serait pas complète sans une discussion du concept de paradigme socio-culturel.

## 2. Définition de la société par son paradigme socio-culturel

Le concept de paradigme socio-culturel complète, à notre avis, le concept d'historicité, tout en y trouvant une assise. Combiné au modèle tourainien du fonctionnement d'une société, il couronne en quelque sorte notre schéma d'analyse systémique.

### 2.1 La notion kuhnienne de paradigme

T.S. Kuhn est celui qui a popularisé l'usage de ce terme. Nous faisons remarquer tout de suite que le terme paradigme, central à toute notre réflexion, peut recevoir plusieurs sens selon que nous

1. *Idem*, p. 25.
2. *Idem*, p. 13.

nous référons à la première présentation de *La structure des révolutions scientifiques* ou à la postface de la seconde édition où l'auteur y précise sa pensée[1].

Dans cette deuxième édition, l'auteur distingue deux sens au concept de paradigme :

1) le sens sociologique, c'est-à-dire un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné ;
2) les solutions concrètes d'énigmes qui, employées comme modèles ou exemples, peuvent remplacer les règles explicites en tant que bases de solution pour les énigmes qui subsistent dans la science normale.

Pour Kuhn, le deuxième sens correspond à celui d'exemple et c'est le sens le plus approprié[2]. Un paradigme est un exemple commun qui indique comment doit se faire le travail. Telles sont les solutions concrètes de problèmes que l'étudiant rencontre dans les fins de chapitres des manuels[3]. Nous voilà donc devant plusieurs champs sémantiques possibles pour la notion de paradigme, comme en témoigne le tableau 2.1 qui présente les différents sens du concept de paradigme chez Kuhn, selon la première ou la deuxième édition de *La structure des révolutions scientifiques*.

Notre préférence, contrairement à celle de T.S. Kuhn pour l'exemple commun, va pour le sens sociologique, c'est-à-dire la matrice disciplinaire dont, d'ailleurs, l'une des composantes renvoie explicitement au deuxième sens, l'exemple commun, comme nous le montrerons. Une matrice disciplinaire implique une possession commune de la part des spécialistes d'une discipline particulière et cet ensemble se compose d'éléments ordonnés de diverses sortes. Pour Kuhn, les éléments constituants de la matrice disciplinaire sont la totalité ou la plupart des éléments faisant l'objet du choix du groupe et qu'il désigne dans son texte original sous le nom de paradigme ; en tant que tels ces éléments forment un tout. Ces éléments peuvent être regroupés en quatre classes :

---

1. Thomas S. Kuhn. *La structure des révolutions scientifiques. Première et deuxième éditions*. L'édition française est de 1972 et contient la post face écrite en 1969, mais publiée dans l'édition américaine de 1970. Margaret Masterman a formulé une critique particulièrement cohérente de la présentation initiale dans laquelle elle démontre que T.S. Kuhn donne vingt-deux sens différents au concept de paradigme. En voici quelques-uns : résultat scientifique reconnu universellement ; mythe ; philosophie ou constellation de questions ; oeuvre classique ; tradition globale ; résultat scientifique ; analogie ; spéculation métaphysique ; modèle reconnu ; source d'outils ; type d'instrumentation. Elle ramène les vingt deux sens à trois qu'elle considère fondamentaux : a) le paradigme métaphysique ou métaparadigme : ensemble de croyances, mythes, nouvelle façon de voir les choses ; b) le paradigme sociologique : un résultat scientifique reconnu universellement ; et c) le paradigme artificiel ou instrumental : oeuvre, travail classique, analogie, etc. Pour Masterman, ces trois sens fondamentaux sont bien différents. Selon elle, Kuhn n'a jamais mis en parallèle le concept de paradigme selon toutes ses acceptions avec celui de théorie scientifique. Pour Masterman, le métaparadigme de Kuhn est plus englobant et est idéologiquement antérieur à la théorie, c'est-à-dire une *Weltanschauung* intégrale. Elle considère aussi que le paradigme sociologique de Kuhn est également antérieur à la théorie et différent de la théorie puisque c'est quelque chose d'observable, étant un ensemble d'habitudes. Enfin, elle considère que le paradigme artificiel est moins qu'une théorie puisqu'il peut être quelque chose d'aussi peu théorique qu'un simple appareil pouvant occasionner la solution d'énigmes. Margaret Masterman, « The Nature of a Paradigm », pp. 61-67.
2. L'idée de faire des devoirs à la maison constitue également un exemple commun de solution de problèmes d'acquisition de connaissances ; exemple qui se transmet souvent d'une génération à l'autre. Des parents et des professeurs actuels l'ont connu et le font connaître aux jeunes qui à leur tour transmettent cet exemple, indépendamment de son efficacité ou inefficacité réelle.
3. En parlant du premier sens, Kuhn considère que c'est le sens le plus global. Le paradigme explique alors les convictions partagées par les membres d'un groupe et « la relative plénitude des communications » (1972 : 215). Pour Kuhn, ce sens est beaucoup plus large que la notion de théorie. Il considère que le terme paradigme n'est pas approprié pour couvrir ce sens et qu'il faut le remplacer par le terme de « matrice disciplinaire ».

a) Les **généralisations symboliques** désignent les expressions employées sans question ou discussion par les membres du groupe et qui peuvent facilement revêtir une forme logique. Ce sont les éléments formels ou facilement formalisables de la matrice disciplinaire (exemple: « l'action est égale à la réaction »).

b) Les **croyances** désignent le fait d'adhérer collectivement à certaines croyances comme celui de croire à certains modèles particuliers (exemple: « La chaleur est l'énergie cinétique des parties constituantes des corps »).

c) Les **valeurs** contribuent à donner à tous les spécialistes des sciences le sentiment d'appartenir à un vaste groupe (exemples: les prédictions doivent être exactes; les prédictions quantitatives sont préférables aux prédictions qualitatives).

d) Les **exemples** sont les solutions concrètes de problèmes que les étudiants rencontrent dès le début de leur formation scientifique. Selon Kuhn, le terme paradigme serait parfaitement approprié ici.

TABLEAU 2.1: **Les sens du concept de paradigme chez Kuhn selon l'année de présentation de *La structure des révolutions scientifiques***

| Édition 1962[1] | Édition 1970 |
|---|---|
| Le paradigme métaphysique: ensemble de croyances, mythes, vision du monde, façon nouvelle de voir les choses, Weltanschauung. | |
| Le paradigme sociologique: un résultat scientifique reconnu universellement. | Sens sociologique: ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné. Pour ce sens, Kuhn est d'avis que l'expression « matrice disciplinaire » est plus appropriée que celle de « paradigme ». |
| Le paradigme artificiel ou instrumental: oeuvre, travail classique, analogie. | |
| | Les solutions d'énigmes qui, employées comme modèles ou exemples, peuvent remplacer les règles explicites en tant que bases de solution pour les énigmes qui subsistent dans la science normale. |

## 2.2 Une utilisation analogique de la notion kuhnienne de paradigme: le paradigme socio-culturel

Dans le cadre de la présente étude, nous utilisons analogiquement la définition kuhnienne de « matrice disciplinaire » propre au domaine scientifique pour dégager la signification du concept de paradigme socio-culturel. Comme Kuhn a cherché à expliquer, par les transformations au niveau de la « matrice disciplinaire », la structure des révolutions scientifiques, nous expliquons la définition ou la production d'un type de société par le maintien ou la transformation du paradigme socio-culturel

1. Sens dégagés par Margaret Masterman, *opus cit.*, pp. 66ss.

dont les éléments constitutifs sont un ensemble de généralisations ou conceptions, de croyances, de valeurs et d'exemples. En nous inspirant des éléments ou classes d'éléments de la « matrice disciplinaire », nous avons retenu cinq composantes, nécessaires et suffisantes, pour définir le paradigme socio-culturel. Ces composantes sont :

a) **La conception de la connaissance**, à savoir le mode de connaître, c'est-à-dire la manière d'appréhender et de symboliser la réalité et d'en construire un système de représentations.

b) **La conception des relations personne-société-nature**. Ces trois éléments constituent des catégories fondamentales toujours présentes et non remises en question dans la construction d'une image de la réalité. Ces éléments se distinguent cependant du mode de connaissance, bien que ce mode puisse influencer et, de fait, influence la conception des relations personne-société-nature. Il va sans dire que l'inverse est également possible. C'est donc pour ne pas verser dans un épistémologisme vertical que nous posons une distinction entre mode de connaissance et conception des relations personne-société-nature. La conception de ces relations appelle la définition d'une personne, d'une société et de la nature. Il nous apparaît difficile de définir d'une façon abstraite et universelle ces trois concepts de sorte qu'ils soient applicables à différents paradigmes. Nous savons que ces notions diffèrent. La personne, sujet connaissant, peut être conçue comme ontologiquement séparée de l'objet connu alors qu'elle peut être conçue, sous un autre angle, comme étant symbiotiquement unie à ce même objet (qui « cesse » d'être un objet). Dans le premier cas, la personne est appelée à dominer la nature alors que, dans le deuxième, elle est identifiée à la nature.

c) **Les valeurs-intérêts** renvoient à la capacité qu'ont des objets (choses, idées ou « personnes ») de satisfaire un désir, un besoin ou une aspiration humaine. Ici nous entendons les valeurs-intérêts communément acceptés par un groupe social donné. Comme les choix sociaux reposent essentiellement sur des rapports de force débouchant sur des compromis au niveau des décisions du système politique, il nous apparaît sociologiquement préférable de parler d'intérêt, symbolisant alors le caractère mesurable d'un objet en tant que susceptible d'être désiré ou échangé et la recherche, par un groupe social, de son avantage. Cependant, afin de conserver un lien conceptuel avec les éléments kuhnniens, nous parlerons donc du couple valeurs-intérêts en tant que préférences.

d) **La façon de faire** se rapporte à la production et aux techniques de production des biens nécessaires au fonctionnement biologique et à la vie de groupe, par exemple, soit en société conçue comme agrégat d'individus, soit en communauté de vie et de travail.

e) **Le sens global** renvoie à la signification globale donnée à l'activité humaine. C'est le modèle culturel qui synthétise les autres composantes du paradigme et qui constitue l'image de la créativité. Le modèle culturel, c'est la manière de connaître, de vivre avec les « autres », de réfléchir, de valoriser, de faire, d'agir.

## 2.3 La notion de paradigme socio-culturel

Nous pouvons maintenant proposer la définition suivante du concept de paradigme socio-culturel :

> *Un ensemble de croyances, de conceptions ou généralisations et de valeurs comprenant une conception de la connaissance, une conception des relations personne-société-nature, un ensemble de valeurs-intérêts, une façon de faire, un sens global qui, d'une part, sous forme d'exemples, définissent et délimitent pour un groupe social donné son champ possible et sa pratique sociale et culturelle et qui, d'autre part, assurent par le fait même sa cohérence et sa relative unanimité.*

### 2.3.1 Le groupe social

Dans notre définition, un groupe social donné est beaucoup plus large que la notion de groupe disciplinaire utilisée par Kuhn. D'une façon générale, un groupe social « re-groupe » toutes les personnes qui partagent les éléments décrits comme caractéristiques d'un paradigme socio-culturel. D'une part, un groupe social peut correspondre à tous ceux qui partagent un paradigme socio-culturel dominant. D'autre part, il peut correspondre également à un mouvement social qui cherche à proposer ou imposer un nouveau paradigme socio-culturel pour remplacer le paradigme dominant. Le qualificatif « social » symbolise donc le groupe de personnes partageant les éléments d'un paradigme socio-culturel donné. Le qualificatif « culturel » symbolise la capacité de création et d'action des composantes du paradigme socio-culturel sur les systèmes sociaux.

### 2.3.2 La validité du concept de paradigme socio-culturel

L'utilisation analogique de la signification du concept de « matrice disciplinaire » pour expliquer la production de la société et pour tenir compte de la capacité d'une société de s'interroger sur son fonctionnement, nous apparaît légitime. Faire appel à un concept développé pour expliquer les révolutions scientifiques apparaît légitime parce que celles-ci ne sont pas indépendantes du mode de connaissance. Ainsi, les révolutions scientifiques ne sont pas indépendantes du fonctionnement d'une société que nous cherchons à expliquer par l'utilisation du concept de paradigme socio-culturel. Il va sans dire que l'histoire démontre, sinon le rôle dominant de la science, du moins l'importance de la science dans le développement de la société industrielle et de son prolongement logique, la société post-industrielle. Dans la conception tourainienne de la société post-industrielle, la science est, à la fois, mode de connaissance, accumulation et modèle culturel. Or, ces trois éléments sont, chez Touraine, les composantes de l'historicité par laquelle sont produites les sociétés. Déjà, nous pouvons remarquer l'affinité entre le concept d'historicité chez Touraine et le concept de paradigme socio-culturel. Nous reviendrons plus loin sur cette affinité, d'ailleurs plus réelle qu'apparente.

Plusieurs auteurs d'études et d'articles « scientifiques » utilisent l'expression « paradigme » ou « paradigme culturel », « social » et de « style de vie » pour signifier les fondements ou prémisses de différents types de société ou de culture. L'équipe de l'Educational Policy Research Center (EPRC) du Stanford Research Institute utilise l'expression « paradigme culturel » pour l'étude des transformations culturelles[1]. Pour ce centre de recherche, le paradigme culturel (industriel) renvoie à un ensemble de prémisses qui caractérisent toute la culture[2]. Ces prémisses se rapprochent des dimensions ou éléments que nous avons retenus pour définir le concept de paradigme socio-culturel. La Commission on Educational Planning de l'Alberta, reprenant à son compte les travaux du EPRC du Stanford Research Institute, a structuré son rapport *A Choice of Futures*[3] sur la base du concept de paradigme culturel. Une équipe de chercheurs québécois utilise également le

---

1. O.W. Markley, D.A. Curry et D.L. Rink, *Contemporary Societal Problems*. Bien que Kuhn ait utilisé le concept de « paradigme dominant » pour signifier une vision ou compréhension particulière de la réalité qui affecte la structure de base de la perception, de la pensée et de la façon de faire et pour expliquer les révolutions scientifiques, ces chercheurs sont d'avis que le concept est également utile pour l'étude des transformations culturelles. Voir T.S. Kuhn, *La Structure des révolutions scientifiques* et le début de la section 2.1 du présent chapitre.
2. Willis W. Harman, *Key Choices of the Next Two Decades*. Harman parle de « paradigme fondamental » pour signifier les prémisses de base de toute culture (pp. 4-5). Dans « Notes on the Coming Transformation », Harman utilise l'expression de paradigme social (p. 16.).
3. *Report of the Commission on Educational Planning, A Choice of Futures, A Future of Choices.*

concept de paradigme en parlant de l'école du paradigme industriel[1]. Dans le cadre des travaux de la NASA, de la National Science Foundation et de l'American Institute of Aeronautics sur les communautés extraterrestres, Magoroh Maruyama emploie le concept de paradigme de style de vie avec une connotation analogue à celle que nous donnons au concept de paradigme socio-cultuel[2].

### 2.3.3 Le caractère exemplaire et normatif du paradigme socio-culturel

Le paradigme socio-culturel délimite le champ de compréhension et, d'une certaine manière, ce qui peut être appréhendé et ce qui vaut la peine d'être compris. Le paradigme détermine aussi le champ des activités par le pouvoir inhérent des exemples qu'il formule. Le paradigme socio-culturel « dit ce qu'il faut voir et comment le voir » et « ce qu'il faut faire et comment le faire ». Le paradigme est donc constitué d'une série d'exemples (caractère exemplaire) qui deviennent « des façons de procéder » (caractère normatif). En d'autres mots, les conceptions, généralisations, valeurs et façons de faire, composantes du paradigme socio-culturel, sont autant d'exemples possédant un pouvoir ou caractère normatif, traduits en orientations et règles par le champ paradigmatique et le système politique, et concrétisés en activités par l'organisation sociale. Voilà dans quelle mesure le paradigme socio-culturel peut être considéré comme normatif et exemplaire et comme le fondement de la relative cohérence du groupe social considéré.

Notre définition du paradigme socio-culturel reprend donc analogiquement la thèse de Kuhn que nous pourrions reformuler ainsi. Après sa socialisation, l'étudiant ou citoyen adulte n'est plus libre face à la société; il a été « dressé » à la voir d'une certaine manière, semblable aux exemples de manuels scolaires, du discours dominant et dominé et des mass-média[3]. Ici, la notion d'exemple prend évidemment une connotation plus large que les exemples de solutions de problèmes auxquels se réfère Kuhn; cependant l'analogie demeure. Dans la reformulation et l'extension de la thèse kuhnienne du domaine purement scientifique à tout le domaine de l'activité humaine, un « exemple paradigmatique » peut être une forme de division du travail (d'un côté, le travail manuel, d'un autre, le travail intellectuel) ou une façon de concevoir la liberté en considérant la personne comme ontologiquement séparée des autres personnes.

### 2.3.4. Le caractère dynamique du paradigme socio-culturel

Le qualificatif social signifie que la société s'explique par son activité ou travail. En conséquence, nous pouvons reformuler la définition du concept de paradigme socio-culturel en lui attribuant alors une connotation dynamique. Le paradigme socio-culturel signifie

> *l'action exercée par la société, à partir de son activité, sur ses pratiques sociales et culturelles, par la combinaison de cinq éléments: une conception de la connaissance, une conception des relations personne-société-nature, un ensemble de valeurs, une façon de faire et un sens ou signification globale.*

1. Conseil franco-québécois pour la prospective et l'innovation en éducation, *Écoles de Demain?*.
2. Mogoroh Maruyama, « Design Principles for Extra-Terrestrial Communities ».
3. Pour les notions de discours dominant et discours dominé, voir Jean Archambault, *Le réseau secondaire professionnel, son histoire, ses caractéristiques et ses fonctions*, pp. 16-18.

### 2.3.5. Le paradigme socio-culturel comme méta-image de la société

Le paradigme socio-culturel exprime une distance entre les activités de la société et ses orientations. Là réside, à notre avis, la différence avec la notion de vision du monde puisque celle-ci est « collée » à l'individu. Elle est donc un préalable individuel. Le paradigme est plutôt le **résultat** d'une réflexion sur les activités, tout en étant l'action exercée sur les pratiques sociales et culturelles par un groupe social donné. Le paradigme s'apparente ainsi, en ce sens, à la notion d'historicité chez Touraine. En somme, le paradigme est dans le domaine de **l'explicite collectif** et la vision du monde réside dans **l'implicite individuel**, puisqu'elle est un horizon indéfini et indescriptible qui sous-tend la perception et la pensée de chacun. Autrement dit, une vision « collective » du monde est une notion contradictoire en elle-même.

Le paradigme socio-culturel est l'équivalent d'un méta-exemple, ou méta-image, de la société, rendu possible par le fait suivant : la société n'est pas seulement production et adaptation ; elle est aussi création et production d'elle-même ; « La société n'est pas ce qu'elle est, mais ce qu'elle se fait être »[1]. La société a la propriété de se définir elle-même et de définir ses rapports avec son environnement grâce à sa capacité de création symbolique[2].

Cela nous amène à dire que le paradigme socio-culturel serait, d'une part, l'action exercée par la société sur ses pratiques et, d'autre part, cette distance que la société prend vis-à-vis de son activité, distance qui se traduit en une image normative et exemplaire, c'est-à-dire régulatrice de ses actions, de son changement, de sa production et de sa reproduction. En somme, cette image identifie la société à son action.

### 2.3.6 Le paradigme socio-culturel et le concept d'historicité

Le concept de paradigme socio-culturel s'apparente et prolonge le concept d'historicité chez Touraine. Cette identité conceptuelle permet d'ailleurs de fonder notre démarche d'analyse et de prospective et, plus spécifiquement, notre hypothèse fondamentale sur le schéma d'analyse proposé par Touraine.

Rappelons que Touraine entend par historicité l'action exercée par la société, à partir de son activité, sur ses pratiques sociales et culturelles, par la combinaison de trois composantes : le mode de connaissance qui constitue une image de la société et de la nature, l'accumulation qui prélève une partie du produit disponible et le modèle culturel qui saisit et interprète la capacité d'action de la société sur elle-même.

Cette définition permet de constater le parallélisme entre la notion de paradigme socio-culturel et celle d'historicité comme l'illustre le tableau 2.2. L'élément « conception de la connaissance » correspond à la composante « mode de connaissance » de l'historicité, l'élément « façon de faire » à celle d'« accumulation », et l'élément « sens global » à celle de « modèle culturel ». À noter que l'élément « conception de la relation personne-société-nature » se rattache partiellement, chez Touraine, à la composante « mode de connaissance » qui constitue une image de la société et de la nature.

---

1. *Idem*, p. 10.
2. La société humaine dispose, selon Touraine « d'une capacité de création symbolique grâce à laquelle, entre une situation et des conduites sociales, s'interpose la formation du sens, un système d'orientation des conduites ». Ibidem.

TABLEAU 2.2: **Parallélisme entre le concept de paradigme socio-culturel et celui d'historicité**

| Paradigme socio-culturel | Historicité |
|---|---|
| Mode de connaissance | Mode de connaissance |
| Relation personne-société-nature | |
| Ensemble de valeurs-intérêts | Accumulation |
| Façon de faire | Modèle culturel |
| Sens global | |

Bien que nous constations une affinité réelle entre le concept d'historicité et celui de paradigme socio-culturel, il n'en demeure pas moins que les différences sont importantes et qu'il ne s'agit pas, nous l'espérons, d'une substitution conceptuelle pour être simplement à la mode. Voici ces différences.

**Relativement à la connaissance**. Le schéma tourainien soutient que la société peut créer et intervenir sur elle-même parce qu'elle peut se représenter ce que sont ses relations avec l'environnement et ce que sont ses relations internes. Ces représentations constituent l'armature de la connaissance. Pour Touraine, la société est capable de poser, à côté de l'ordre de ses activités, l'ordre de ses représentations, possèdant une capacité symbolique qui lui permet de construire un système de connaissances et des instruments techniques qui lui permettent d'intervenir dans son propre fonctionnement[1].

Bien que nous soyions d'accord avec cette conception de la connaissance lorsque nous nous situons au niveau de l'analyse empirique, il n'en demeure pas moins qu'elle se fonde sur une vision dualiste de la réalité qui semble maintenir une séparation entre personnes et société. Comme nous voulons tenir compte non seulement de ce qui est mais aussi de ce qui est probable et possible comme type de société, nous donnons une connotation plus large au mode de connaissance pour inclure d'autres formes d'appréhension de la réalité.

**Relativement à la relation personne-société-nature.** Pour Touraine le mode de connaissance constitue une image de la société et de la nature, ce qui semble être conforme à la réalité en un sens. Bien que le mode de connaissance puisse déterminer la conception de la personne, de la société et de la nature et que ces conceptions puissent déterminer, à leur tour, le mode de connaissance, nous avons cru bon de distinguer, du mode de connaissance, les conceptions de la personne, de la société et de la nature et leurs interrelations. Conceptuellement, cette distinction se défend. Les éléments, personne, société, nature, peuvent être considérés comme des catégories fondamentales qui ne sont pas remises en question et qui peuvent « servir » à construire des images ou des exemples de l'activité humaine. Il est possible, d'une part, de « concevoir » un exemple qui se concentre davantage sur l'un ou l'autre de ces éléments (personne, société, nature), tout en s'articulant sur une configuration tripolaire, comme l'illustre le diagramme 2.3. Il est possible,

1. Alain Touraine, *Production de la société*, p. 26.

d'autre part, de concevoir une image qui constitue une symbiose de ces éléments: la personne-communauté étant alors la nature.

La distinction entre personne-société-nature et mode de connaissance se défend également pour des raisons pratiques, c'est-à-dire d'intervention. Comme nous nous situons non seulement dans une démarche strictement analytique, mais également dans une démarche de planification prospective où des politiques d'intervention en éducation se doivent d'être formulées, cette distinction nous apparaît productive.

**Relativement à la façon de faire.** L'accumulation, chez Touraine, se rapporte au prélèvement du produit disponible. Il nous semble possible de conceptualiser une façon de faire qui serait différente du prélèvement du produit disponible comme nous le verrons, par exemple, au chapitre 6. Nous voulons donc conserver à la composante « façon de faire », la plus grande extension possible.

**Relativement au sens global.** Ici, nous rejoignons Touraine. Le modèle culturel, c'est le sens global, la signification générale que nous donnons à diverses entreprises humaines. Or, chaque société a un modèle culturel qui lui est propre. Aussi, la société occidentale a un sens général qui diffère de la société orientale. Par contre, dans la société occidentale, la culture américaine diffère de la culture européenne. Le modèle culturel est donc une certaine manière de connaître, de vivre, de réfléchir, de valoriser et d'agir. Il synthétise les autres composantes. Il diffère alors des connaissances: un modèle épistémologique n'est pas un modèle culturel à moins qu'il soit culturellement choisi. Ainsi, la société post-industrielle américaine peut choisir de prendre comme modèle culturel son propre modèle épistémologique qui est la science.

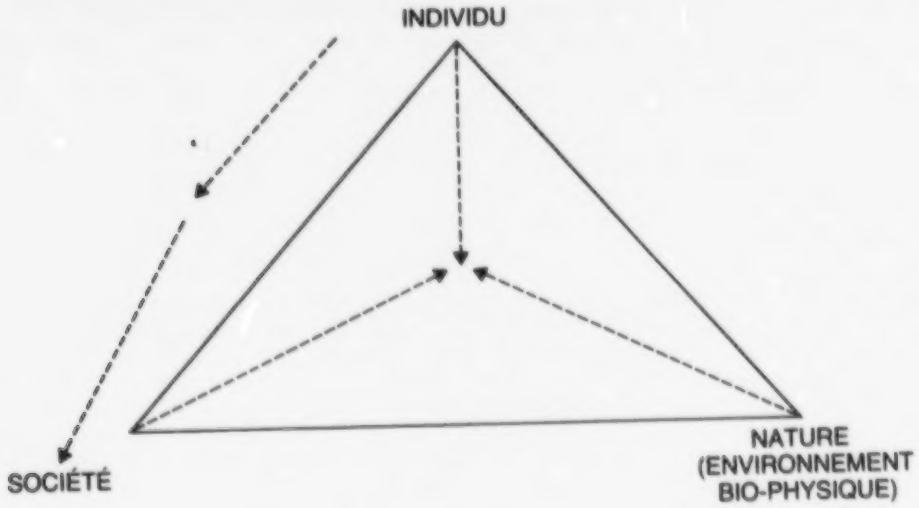
## 3. La régulation du système scolaire

En situant le système scolaire au niveau des organisations sociales, nous sommes amenés à dire que les orientations du système scolaire dépendent des orientations définies par le champ paradigmatique. Ces orientations sont, ensuite, traduites en normes et lois par le système politique qui régularise ainsi le système scolaire. Cela veut aussi dire que le système scolaire voit son activité éducative déterminée par le paradigme socio-culturel de sorte que le système scolaire **tend surtout à reproduire** le paradigme socio-culturel dominant et le type de société correspondant. Cependant, le système scolaire peut également proposer un nouveau paradigme socio-culturel que nous appelons contre-paradigme, puisqu'il s'oppose au paradigme dominant qu'il cherche à remplacer. D'ailleurs, selon l'approche systémique, les systèmes socio-culturels comme l'organisation scolaire, possèdent la propriété de s'auto-organiser et de chercher une forme d'organisation résistante aux forces exogènes dominantes[1]. Ces considérations nous amènent à nous interroger sur les fonctions de l'organisation scolaire.

---

1. Nous voudrions faire une mise au point. L'éducation n'est pas une fonction appartenant uniquement au ministère de l'Éducation et aux établissements scolaires. Tout, en un sens, est éducatif. Dans notre analyse des paradigmes d'éducation possibles pour le Québec, certains paradigmes peuvent renvoyer uniquement aux institutions ou organisations qui ont pour fonction unique, l'éducation. D'autres peuvent présenter une intégration ou symbiose plus ou moins grande des différents niveaux d'analyse que nous utilisons selon que nous nous référons au paradigme social dominant ou à des paradigmes différents. Dans la logique du schéma systémique de la présente étude, nous avons situé l'activité éducative au niveau de l'organisation sociale, plus précisément de l'organisation scolaire.

DIAGRAMME 2.3 : **Configuration tripolaire de la relation personne-société-nature**




## 3.1 Les fonctions principales de l'organisation scolaire

Sur la base de notre discussion sur les processus de changement, que résume le diagramme 1.3, et de l'argumentation portant sur la capacité d'auto-organisation des systèmes socio-culturels, nous déduisons que l'organisation scolaire peut assumer trois fonctions qualifiées de « principales », à savoir les fonctions de création[1], d'adaptation et de reproduction. Au chapitre 3, nous parlerons des fonctions intermédiaires des paradigmes éducationnels qui constituent, sous l'angle de leur dimension normative, des ensembles cohérents de fonctions intermédiaires. Nous distinguerons alors les fonctions générale, épistémologique, culturelle, politique et économico-sociale. Un paradigme d'éducation contribue à la reproduction de la société, à son adaptation ou à sa transformation radicale.

Lorsque l'organisation scolaire effectue des changements opérationnels dans ses modalités de fonctionnement et qu'elle se contente des orientations et des normes imposées par le système politique, elle contribue alors à maintenir un ordre défini par une classe dominante. Nous disons que l'organisation scolaire remplit une fonction de reproduction et nous parlons de persistance ou de permanence des orientations, des normes et règles dominantes de fonctionnement. Ainsi la division entre le travail intellectuel et le travail manuel est reproduite (ou peut être reproduite) à l'école. Dans une optique de reproduction, l'organisation scolaire vise à intérioriser chez les étudiants les normes dominantes et à réprimer le développement de nouvelles normes. Lorsque l'organisation scolaire effectue des changements à l'intérieur des structures en réponse à des demandes économiques et politiques ou qu'elle critique ses modes et ses stratégies de fonctionnement sans remettre en cause les orientations émanant du paradigme socio-culturel dominant, elle contribue à l'adaptation de la société. Il en va ainsi lorsque l'organisation scolaire discute les normes et lois qui lui sont imposées

1. Nous utilisons de façon synonyme les concepts de création, de production ou de transformation radicale. Notre préférence va, cependant, pour le concept de création.

par le système politique sans cependant critiquer et remettre en question les orientations fondamentales qui les sous-tendent. Par exemple, les parents peuvent bien exiger une répartition du pouvoir par une plus grande décentralisation de la prise de décision du ministère de l'Éducation ou de la commission scolaire au niveau de l'école sans, cependant, aller jusqu'à remettre en question le pouvoir de l'assemblée nationale et la démocratie de représentation qui caractérise le Québec. L'organisation scolaire remplit aussi une fonction d'adaptation sociétale lorsqu'elle répond à des besoins exprimés par la société sous forme de mesures législatives ou administratives. Ainsi, une collectivité qui manque d'ingénieurs et d'administrateurs donne des directives à l'école pour qu'elle mette l'accent sur des formations spécifiques.

Lorsque l'organisation scolaire change les pratiques pédagogiques associées aux règles et normes du système politique, lesquelles dépendent comme nous l'avons vu des orientations du paradigme socio-culturel dominant, elle contribue à la transformation radicale de ce paradigme. Plus spécifiquement, lorsque l'organisation scolaire se remet en cause en critiquant les éléments constitutifs du paradigme socio-culturel dominant, à savoir le sens global donné à l'activité humaine, le mode de connaissance utilisé, la conception imposée des relations personne-société-nature, les valeurs-intérêts poursuivis et la façon de faire dominante, elle vise un changement radical ou révolutionnaire. L'organisation scolaire remplit alors la fonction de création sociétale dont elle possède la capacité comme nous l'avons déjà signalée.

Les fonctions principales fondent, au moins théoriquement, la capacité de choix de l'organisation scolaire en présentant la possibilité d'options différentes : d'une part la création sociétale et d'autre part, la reproduction et l'adaptation de la société. Nous avons souligné, au chapitre 1, que la possibilité de choix qu'offre la multiplicité des paradigmes éducationnels, bien que nécessaire, n'est pas suffisante pour qu'il y ait changement, c'est-à-dire passage d'un paradigme à un autre. Avec la capacité de choix, l'organisation scolaire peut « refuser » de se soumettre aux paradigmes d'éducation rattachés au paradigme socio-culturel dominant et proposer un contre-paradigme d'éducation.

Une double question se pose maintenant, à savoir : où situer l'action critique d'une organisation qui refuse les paradigmes socio-culturels et éducationnels dominants et quelles sont les conditions nécessaires à des transformations sociales radicales ?

## 3.2 L'action critique d'une organisation scolaire

Pour situer l'action critique ou créatrice d'une organisation scolaire refusant les paradigmes socio-culturels et éducationnels dominants et dégager les conditions nécessaires à des changements radicaux, nous pensons que l'organisation scolaire (ou des éléments de l'organisation scolaire) qui opte pour un contre-paradigme éducationnel reposant sur un contre-paradigme socio-culturel, constitue une sous-culture en marge de la culture dominante. Or, selon Touraine, « la marginalité peut devenir refus et révolte » pour autant que l'organisation sociale ou le système politique se trouve en crise. Les systèmes sont en crise au Québec et dans le monde occidental dans la mesure où les macroproblèmes dont nous parlerons au chapitre 7 sont insolubles puisqu'ils sont inhérents, comme nous tentons de le démontrer, au paradigme socio-culturel dominant.

Dans *Production de la société*, Touraine nous fournit un cadre de référence pour situer l'action critique des sous-cultures. Pour lui, les transformations sociales ont lieu quand les rapports de classes présentent les caractéristiques d'une emprise d'une classe sur la pratique sociale (sur la pratique éducationnelle en ce qui concerne l'objet de la présente étude) par des mécanismes de contrôle, de violence symbolique, de contrainte, de répression, etc. L'emprise dont il s'agit, c'est celle de la classe supérieure qui se considère la seule à définir le sens de l'histoire en faisant passer ses propres intérêts pour les intérêts de tous. Pour Touraine, la classe supérieure exerce des actions multiples qui forment un système d'emprise sur la pratique sociale. Elle n'agit pas de la

même manière en tant qu'elle est dirigeante, étant alors l'expression sociale du « modèle culturel » (image de la créativité), et en tant qu'elle est dominante, exerçant alors une contrainte sur l'ensemble de la société et s'appropriant le « modèle culturel » pour constituer son pouvoir[1]. L'emprise de la classe supérieure est donc double: celle d'une classe dominante et celle d'une classe dirigeante. Celles-ci exercent une action à la fois d'ouverture en voulant diriger et dominer l'ensemble de la société et de fermeture en dirigeant et gérant, en tant que groupe particulier, l'accumulation, en défendant ses intérêts et en maintenant ses privilèges[2].

Une domination totale de la classe supérieure, agissant comme classe dirigeante ou comme classe dominante, est absolument inconcevable. Toute emprise appelle et implique une contre-emprise: celle de la classe dirigée qui « est à l'opposé celle qui ne gère pas la mise en oeuvre du modèle culturel tout en y participant »[3]. Touraine distingue deux formes de contre-emprise, celle de la classe défensive qui s'exprime par la résistance et la recherche de l'égalité et celle de la classe contestataire qui s'exprime par la contre-société et la recherche de la liberté.

En cherchant l'égalité, la classe défensive vise, dans le sens de l'ouverture, la disparition des barrières et de la dichotomisation de la société (dominants, dominés); dans le sens de la fermeture, elle résiste à l'attraction de la classe dirigeante en cherchant à protéger son travail et son genre de vie. En cherchant la liberté[4], la classe contestataire remet en cause les valeurs et les normes de la classe dirigeante et propose une contre-société[5].

La contre-société, la contre-culture et les contre-paradigmes socio-culturels, opposés au paradigme dominant, indiquent le refus de s'intégrer et de s'assimiler et donnent lieu à des mouvements sociaux seuls porteurs, en réalité, de transformations. Il semble donc alors que le projet scolaire, qui cherche à implanter un contre-paradigme éducationnel (relié à un contre-paradigme socio-culturel), doit posséder des ramifications qui dépassent l'organisation scolaire et qui rejoignent des mouvements extérieurs porteurs d'une contre-culture identique à celle véhiculée par le contre-paradigme socio-culturel. D'ailleurs, les flèches à double direction du diagramme 1.1 symbolisent cette situation.

Les classes dirigeantes et/ou dominantes doivent composer avec les sous-cultures dans le milieu éducationnel, tant au niveau des professeurs que des étudiants, de la pré-maternelle à l'université. Soit que ces classes acceptent la présence des sous-cultures, soit qu'elles tentent de les supprimer. Pour les supprimer, elles doivent opter pour un état faciste. Même avec l'emprise d'un tel état, les contre-emprises naîtraient irrévocablement, probablement à l'extérieur du système d'éducation. De toute façon, la voie faciste va à l'encontre de la tradition démocratique dont s'inspire le Québec.

---

1. Alain Touraine, *Production de la société*, p. 324 et p. 147.
2. *Idem*, p. 324. Les éléments du système d'emprise sont les suivants:

| | *ouverture* | *fermeture* |
|---|---|---|
| classe dirigeante | mobilité | concentration |
| classe dominante | intégration | répression |

3. *Idem*, p. 147.
4. Il est intéressant de noter que la recherche de la liberté, d'une part, et la recherche de l'égalité, d'autre part, rejoignent d'une certaine façon les deux traditions démocratiques occidentales; voir George H. Sabine « The Two Democratic Traditions ».
5. Alain Touraine, *opus cit.* p. 328. Les éléments du système de contre-emprise sont les suivants:

| | *fermeture* | *ouverture* |
|---|---|---|
| classe défensive | résistance | égalité |
| classe contestataire | contre-société | liberté |

Cette tradition exige que les sous-cultures et la culture dominante (les contre-paradigmes socio-culturels et le paradigme socio-culturel dominant) soient l'objet de débat et de choix par les citoyens du Québec.

Pour survivre et prolonger le statu quo, c'est-à-dire maintenir le paradigme dominant (voir la description du paradigme industriel au chapitre 5), les classes dirigeante et dominante doivent éviter, entre autres, que s'opère par le système d'éducation, tout changement fondamental dans les valeurs ou, plus précisément, dans l'ensemble des composantes du paradigme dominant. Paraphrasant H. Ozbekhan[1], nous disons que seuls les changements dans la configuration générale du paradigme dominant vont transformer l'ordre actuel des choses. Or, seule la personne peut provoquer de tels changements. À partir d'une personne présente dans le système d'éducation, un paradigme socio-culturel peut se socialiser, c'est-à-dire qu'il peut se répandre et finir par être accepté par un nombre suffisant de transformateurs actifs pour constituer une sous-culture qui devient finalement une majorité. La « vision du monde » se transforme radicalement et le monde réel également. Ozbekhan nous rappelle que « dans l'histoire, les changements de structure des valeurs se sont produits parce qu'un individu a usé de sa volonté de façon créatrice et qu'en se propageant, cette volonté a donné lieu à un avenir de type nouveau »[2]. Des individus: il suffit de penser au Christ, à Jean XXIII, à Luther, à Bouddha, à Marx, à Mao ou à Lénine. Une classe dominante peut imposer son emprise, mais l'histoire démontre qu'elle ne peut le faire indéfiniment. Bien qu'il semble que l'organisation scolaire tente d'abord de reproduire le système dominant, il n'en demeure pas moins vrai qu'elle constitue une source de transformations par la présence de sous-cultures.

## 4. Un deuxième pas vers la vérification de l'hypothèse

Au premier chapitre, nous avons montré que des forces exogènes traversaient le champ de la pratique pédagogique. Nous avons soutenu également que, pour qu'il y ait changement, c'est-à-dire le passage d'un paradigme d'éducation à un autre de nature différente, il doit y avoir non seulement une possibilité de choix, mais aussi une capacité de choix. Une telle capacité signifie que l'organisation scolaire, confrontée à une multiplicité d'options, est capable de choisir et d'actualiser une orientation éducative qui s'opposerait à celle qu'imposent une classe dirigeante et une classe dominante.

Dans le présent chapitre, nous avons explicité les forces qui traversent l'organisation scolaire, à savoir un paradigme socio-culturel défini par cinq composantes: un mode de connaissance, une conception des relations personne-société-nature, un ensemble cohérent de valeurs-intérêts, une façon de faire et un sens global de l'activité humaine. Le paradigme socio-culturel détermine les orientations du champ paradigmatique. Le système politique traduit en normes et règles ces orientations, alors que l'organisation scolaire transforme les normes et règles en activités. Comme la possibilité de choix, bien que nécessaire, n'est pas suffisante pour qu'il y ait changement, il fallait aussi démontrer que l'organisation scolaire possédait une telle capacité; nous avons vu que celle-ci peut remplir trois fonctions principales: création, adaptation et reproduction. D'une part, elle se trouve déterminée par le paradigme socio-culturel dominant et, d'autre part, elle possède la capacité de s'autodéterminer et de choisir un paradigme éducationnel différent de celui imposé par le paradigme socio-culturel dominant à travers l'emprise d'une classe dirigeante et/ou d'une classe dominante. Cette capacité d'autodétermination n'est pas indépendante d'un contre-paradigme

1. H. Ozbekhan, « Vers une théorie générale de la planification ».
2. *Idem*, p. 100.

socio-culturel qui anime un mouvement social. En affirmant ainsi la dialectique société-organisation scolaire ou, plus précisément, la dialectique paradigme socio-culturel et organisation scolaire, nous faisons un pas important dans la vérification de l'hypothèse que tout paradigme d'éducation se fonde sur un paradigme socio-culturel.

# Chapitre 3
# Le paradigme éducationnel

## Introduction

Nous avons vu, dans les chapitres précédents, que l'organisation sociale et, par définition, l'organisation scolaire, étaient reliées à un paradigme socio-culturel. Cette constatation, effectuée à partir d'un schéma systématique explicatif, validait et corroborait davantage l'hypothèse que tout paradigme éducationnel se fondait sur un paradigme socio-culturel. Dans le présent chapitre, nous tenterons de démontrer que, conceptuellement, le paradigme éducationnel remplit des fonctions que nous qualifions d'intermédiaires pour actualiser les finalités dictées par le paradigme socio-culturel. Pour ce faire, nous procédons ainsi. Sur la base de notre schéma systémique, nous formulons l'hypothèse que le paradigme éducationnel est composé de variables essentielles, c'est-à-dire de finalités, d'objectifs qu'explicitent des fonctions intermédiaires, et de variables d'action ou variables opératoires, c'est-à-dire de stratégies, de buts ou de moyens d'action[1]. Nous pouvons ainsi avancer que le paradigme éducationnel comporte une dimension normative et une dimension exemplaire ou praxéologique. Nous appelons paradigme éducationnel, l'ensemble des orientations, fins, objectifs, normes et règles qu'explicitent des fonctions intermédiaires qui constituent la dimension normative du paradigme éducationnel et l'ensemble des stratégies, tactiques, moyens, ressources qui en constituent la dimension exemplaire. Ces ensembles qualifient une organisation scolaire.

Après avoir démontré, dans le présent chapitre, la double dimensionnalité du paradigme éducationnel, nous serons en mesure de construire une matrice d'analyse qui nous permettra de décrire systématiquement les paradigmes éducationnels et de vérifier les connexions entre un paradigme éducationnel et un paradigme socio-culturel.

Afin de situer notre propre typologie des paradigmes éducationels, nous présentons, dans ce chapitre, une classification des types de conceptions, de courants ou de modèles d'éducation. Nous terminons par une présentation synoptique des paradigmes socio-culturels et éducationnels qui constituera une explicitation de notre hypothèse centrale que tenteront de démontrer les chapitres 4, 5 et 6.

## 1. La structure du paradigme éducationnel

Tout comme le paradigme socio-culturel, le paradigme éducationnel comprend un caractère normatif et un caractère exemplaire. En d'autres mots, il possède une double structure qui, suivant la logique de l'approche systémique, est finalisée.

1. Voir le diagramme 1.2 et la section 3 de l'introduction pour les notions de fins, d'objectifs et de buts.

D'une part, le paradigme éducationnel est un ensemble d'orientations générales, de normes et de règles qui définissent la réflexion et l'action éducative. C'est la dimension normative ou constitutive. D'autre part, un paradigme éducationnel possède aussi une dimension praxéologique et comprend ainsi des modalités sur le « comment procéder ». Il est donc, d'une certaine manière, exemplaire. Lorsque nous parlons de « patterns » de fonctionnement, d'exemples, de modalités d'action, de comportements exemplaires, nous devrions retrouver ces catégories ou concepts au niveau de la dimension exemplaire du paradigme éducationnel.

Si nous revenons à notre terminologie systémique, le paradigme éducationnel est alors un ensemble de variables essentielles (fins, objectifs et fonctions) et de variables d'action. Quelques exemples nous aideront, d'une part, à fonder la double dimensionnalité des paradigmes éducationnels et, d'autre part, à expliciter cette notion. Ces exemples font appel aux notions que nous avons dégagées en analysant l'organisation scolaire aux chapitres précédents. Nous avons vu que l'organisation scolaire vise certains objectifs et certaines finalités et que, pour les atteindre, les éléments qui font partie de cette organisation traitent de l'information. Il faut, par exemple, un processus et des instruments bien spécifiques pour permettre à un étudiant d'acquérir une compétence en chimie. Nous pouvons bien effectuer quelques transformations, éliminer le professeur et le remplacer par un manuel, acheter des films sur la chimie, faire appel à un enseignement programmé avec ordinateur, sans pour autant modifier la finalité du cours : la production éventuelle d'une chimiste. Ce que nous modifions, ce sont les modalités d'action. D'une stratégie axée sur la transmission des connaissances par un professeur dûment qualifié, nous passons à l'utilisation d'une technologie audio-visuelle avec rétroaction négative. Nous disons que nous avons changé d'approche, mais non de fin, ni, en d'autres mots, de paradigme socio-culturel. En somme, il est possible de penser et de concevoir plusieurs stratégies différentes pour réaliser une même fin ou actualiser un ensemble cohérent de fonctions. Ainsi, un paradigme éducationnel peut donc comprendre plusieurs exemples ou stratégies d'action qui sont des approches différentes d'une même orientation ou d'une même finalité.

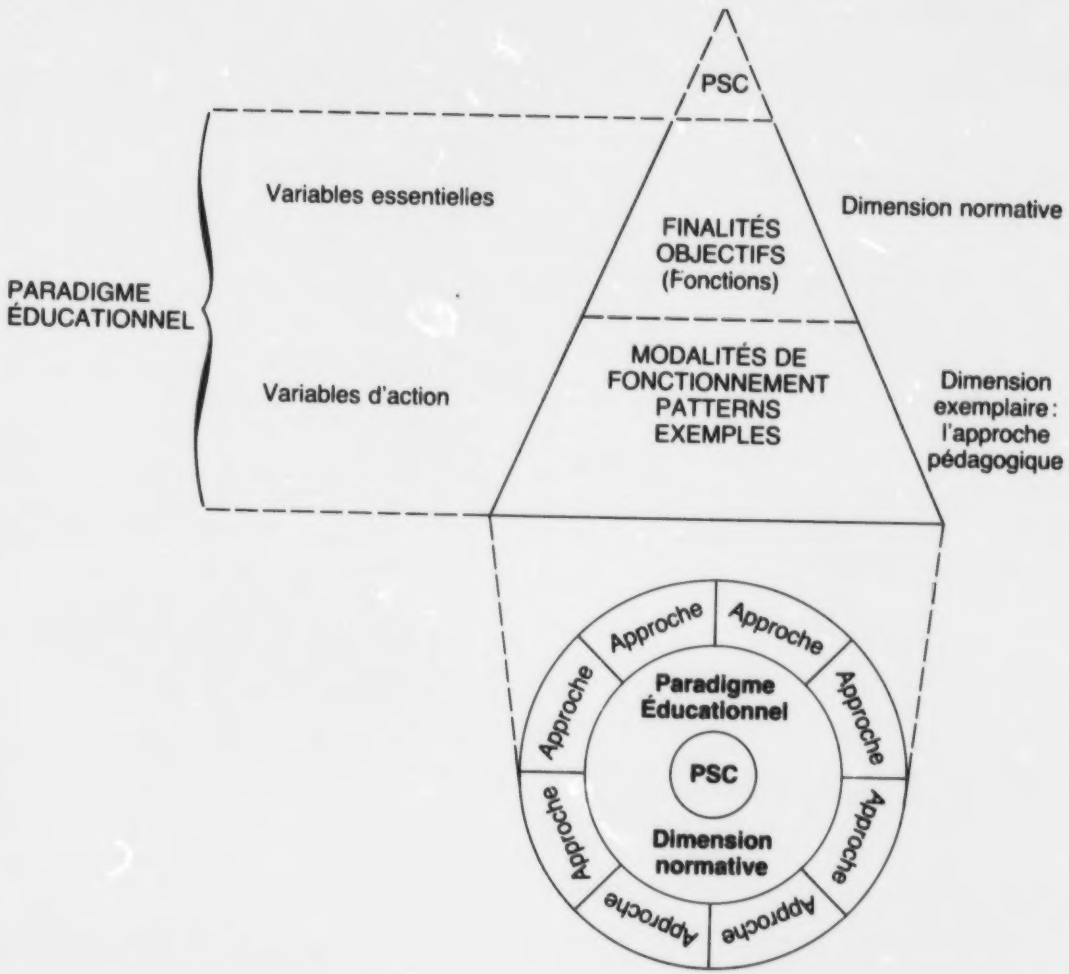
Si, dans notre exemple, nous avions choisi de mettre l'accent ni sur la formation d'un chimiste, ni sur la transmission de connaissances spécifiques, mais plutôt sur l'étudiant lui-même, sur sa subjectivité, visant par là le développement d'une personne « fonctionnant pleinement », nous aurions poursuivi une orientation différente. Nous aurions alors changé de paradigme éducationnel. Dans ce cas-ci, nous n'aurions pas fait appel à la transmission de connaissances spécifiques, puisque, selon les tenants d'une certaine approche pédagogique, l'étudiant possèderait toutes les capacités pour générer les connaissances qui lui sont pertinentes. Avec le premier exemple, certains diraient que nous étions dans le royaume de l'objectivité, avec le second, d'autres diraient que nous étions dans celui de la subjectivité[1].

À noter que le changement peut s'appliquer à différents niveaux de la communication pédagogique ou de l'éducation. Lorsqu'il touche uniquement les variables opératoires, c'est-à-dire les stratégies ou exemples d'action, le changement en est un de permanence et /ou d'adaptation pour reprendre notre terminologie systémique. Lorsque le changement porte non seulement sur les variables opératoires, mais aussi sur les variables essentielles, c'est-à-dire les finalités, le changement est qualifié de paradigmatique et constitue et/ou vise une transformation radicale. En effet, l'ensemble du paradigme éducationnel, dans ses dimensions normative et exemplaire, se trouve finalisé puisque sa dimension normative le situe entre l'action éducative et l'action socio-culturelle. Il traduit ainsi, pour l'action éducative, des finalités qui apparaissent dans la sphère plus globale de

1. Nous décrivons plus en détail, au chapitre 4, deux approches pédagogiques qui privilégient l'objectivité et, au chapitre 5, une approche qui se fonde sur la subjectivité en interaction, cependant, avec l'objectivité. Nous ne décrivons pas d'approche où le sujet (la subjectivité) dominerait complètement l'objectivité. Pour une telle description, voir Pierre Angers (1976), *Les modèles de l'institution scolaire*, pp. 54-62.

l'action socio-culturelle. Par exemple, si un étudiant apprend le métier de menuisier, c'est pour l'exercer dans le domaine de la construction, activité de la sphère socio-culturelle plus globale. Le diagramme 3.1 illustre la double structure finalisée des paradigmes éducationnels. Nous avons ajouté le « palier » du paradigme socio-culturel pour illustrer la relation que nous avons énoncée sous forme d'hypothèse.

DIAGRAMME 3.1 : **Structure d'un paradigme éducationnel**




*Légende* :
PSC : Paradigme socio-culturel

Afin de comprendre la notion de paradigme éducationnel, prenons comme exemple celui du jeu d'échecs. Deux personnes veulent jouer aux échecs. Il prennent un échiquier qui a soixante-quatre cases. La dernière case à droite est toujours blanche. On ne joue pas de n'importe quel côté. Chaque joueur prend seize pièces, huit pions, une dame,un roi, etc. Chaque pièce possède un modèle de comportement spécifique. Le chevalier ne se comporte pas comme un fou ou un pion. Les blancs commencent toujours. Il y a donc un ensemble de normes et de règles que tout joueur doit observer. La partie peut sembler une suite spontanée et incohérente de moments. Cependant, le jeu d'échecs possède des combinaisons gagnantes. Il existe des manuels de l'art de jouer, c'est-à-dire des modèles de comportement, des exemples. Ainsi, dans les tournois, les joueurs adoptent des combinaisons préférées. Par exemple, un tel utilise une défensive dite sicilienne qui est un modèle de comportement utile pour environ une dizaine de coups ou mouvements. Il y a donc des « patterns » de comportement qui sont de nature différente des règles et des normes de jeu. Ces « patterns » sont relatifs à l'obtention d'une victoire, au jeu d'échecs évidemment, alors que les normes symbolisent et constituent précisément le jeu d'échecs. Elles traduisent une fin particulière, qui définit le jeu d'échecs de sorte que celui-ci n'est pas le « jeu de dames ».

Tout comme dans notre exemple du jeu d'échecs, le paradigme éducationnel est défini par des normes et des règles constitutives et des modalités de fonctionnement auxquelles on a recours. Les normes traduisent ici une orientation, une fin particulière, c'est-à-dire celle de tel paradigme éducationnel. Les modalités de fonctionnement concrétisent et actualisent l'orientation particulière.

Il est clair que la responsabilité des règles du jeu d'échecs ne relève pas des deux joueurs en présence. Nous retrouvons, analogiquement, la même situation dans un système scolaire: les fins de l'éducation sont relativement indépendantes des étudiants et des professeurs. Les exigences du marché du travail, plus précisément, les sphères économiques, sociales et politiques ont, en général, plus de poids que les demandes et « les besoins » des étudiants, comme le laisse entendre notre schéma systémique.

Pour plus de clarté, nous parlons d'approches pédagogiques lorsque nous décrivons une stratégie éducative, c'est-à-dire la dimension exemplaire du paradigme éducationnel. Ainsi, le paradigme que nous appelerons rationnel pourra sous-tendre diverses approches comme: l'approche centrée sur les processus cognitifs, l'approche mécaniste, l'approche behavioriste (le conditionnement opérant).

## 1.1 La dimension normative du paradigme éducationnel

L'approche systémique nous a fait découvrir qu'un système comme l'organisation scolaire se caractérise tout d'abord par sa finalité et ses fonctions. Ainsi, ce qui apparaît important dans un paradigme éducationnel, c'est la fonction qu'il remplit par rapport au paradigme socio-culturel. Celui-ci constitue la finalité qu'une collectivité (société, mouvement social) veut ou voudrait explicitement ou implicitement qu'une organisation poursuive[1]. Sur la base de notre hypothèse centrale qui stipule que tout paradigme d'éducation se fonde sur un paradigme socio-culturel, examinons à vol d'oiseau les finalités d'une organisation scolaire selon que l'on renvoie à l'un ou l'autre des paradigmes socio-culturels décrits plus en détail dans les prochains chapitres.

Ainsi, le paradigme socio-culturel dominant, que nous identifions sous le vocable de paradigme industriel, détermine pour l'organisation scolaire au moins une des deux ou les deux orientations suivantes; qu'elle transmette les connaissances reconnues et les valeurs dominantes; qu'elle se centre, pour mieux transmettre les connaissances et les valeurs dominantes, sur l'utilisation de la technologie éducative. Ces deux orientations visent, en termes de changement, la permanence, c'est-à-dire le maintien de la société industrielle constituant avec le paradigme industriel, la fin poursuivie par l'organisation scolaire qui a alors comme fonction principale d'assurer cette permanence.

Le paradigme socio-culturel de l'humanisme existentiel détermine, pour l'organisation scolaire, qu'elle se centre sur la croissance de l'individu et produise des personnes « fonctionnant pleinement ». La finalité alors recherchée peut être, comme nous en formulons l'hypothèse au chapitre 5, l'humanisation de la société industrielle de type capitaliste ou, comme nous en proposons la possibilité au chapitre 7, la création d'une société centrée sur la personne. Dans le premier cas, l'organisation a comme fonction principale d'adapter la société capitaliste, dans l'autre, de la transformer radicalement.

Le paradigme socio-culturel dialectique amène l'organisation scolaire à produire des personnes capables de promouvoir la libération et l'émancipation de la classe ouvrière. L'organisation scolaire a alors comme fonction la transformation radicale des rapports sociaux en vue de la création d'une société sans classe[2].

---

1. Ce qui nous semble la caractéristique fondamentale d'un paradigme éducationnel ne l'est peut-être pas pour un autre auteur. Ainsi, Pierre Angers écrit ceci en parlant de l'axe fondamental de sa typologie des modèles éducationnels: « le concept théorique proposé dans cet essai et choisi comme fondamental dans la typologie, est la relation sujet-objet; ou, pour exprimer ce concept en termes plus spécifiques, la relation apprenant-environnement scolaire. On pourrait ainsi énoncer cette relation essentielle par la formule suivante: c'est l'apprenant en relation avec l'objet de son étude dans l'exercice même de l'activité d'apprentissage. Cette proposition, dans la construction de la typologie des modèles, remplit la fonction d'un axiome. » *Les modèles de l'institution scolaire*, p. 26. Or cet « axiome » de l'apprenant-environnement scolaire ne peut être véritablement un axiome puisqu'il repose sur une conception ou sur une proposition quant à la relation organisation scolaire-société, c'est-à-dire sur la *fonction* de l'éducation dans la société. Autrement dit, on détermine la relation « apprenant-environnement scolaire » après avoir déterminé la relation école-milieu socio-culturel et politico-économique. Conséquemment, fonder une typologie sur la relation apprenant-environnement scolaire, c'est un parti pris:
   — tout d'abord, pour l'apprenant; on introduit un biais qui favorisera les modèles centrés sur la croissance de l'étudiant;
   — ensuite, pour l'environnement scolaire; on suppose que tout environnement doit être scolaire pour être éducatif;
   — enfin pour la reconnaissance axiomatique de toute donnée épistémologique ou conception de la connaissance; affirmer que celle-ci constitue le fondement de toute forme de relation semble refléter une vision idéaliste (au sens philosophique du mot) de la réalité.
2. Rappelons que nous ne décrivons pas d'une façon exhaustive le paradigme dialectique. Au chapitre 7, nous présentons quelques éléments qui permettent de formuler l'hypothèse de l'existence d'un quatrième paradigme socio-culturel.

Le paradigme socio-culturel des nouvelles communautés démocratiques ou de la symbiosynergie détermine que l'organisation scolaire se fusionne à l'ensemble de la communauté de personnes pour que celles-ci se créent en créant la communauté. Avec ce paradigme, la transformation recherchée et vécue, c'est la constitution d'une communauté de vie et de travail radicalement différente du type dominant de société; ces nouvelles communautés démocratiques constituent alors la finalité fondamentale d'une organisation scolaire.

Ces finalités, actuelles et possibles, que poursuit ou peut poursuivre une organisation scolaire à travers ses fonctions principales, s'actualisent par des fonctions que nous qualifions d'intermédiaires et qui constituent la dimension normative d'un paradigme éducationnel. Alain Touraine distinguait trois types de fonctions pour l'organisation scolaire (plus précisément, l'université) à savoir la fonction épistémologique et culturelle, la fonction idéologique que nous appelons fonction politique et la fonction d'adaptation que nous appelons fonction sociale[1]. Rappelons que Touraine distingue ces trois fonctions de l'organisation scolaire à partir, d'une part, de son concept d'historicité et des composantes de ce concept (mode de connaissance, accumulation et modèle culturel) et, d'autre part, de son modèle hiérarchique du fonctionnement d'une société[2]. D'ailleurs, ces fonctions se rattachent, dans l'ordre, au champ d'historicité (ou paradigmatique) qui traduit en orientation les composantes du paradigme socio-culturel, au système institutionnel ou politique qui transforme les orientations en règles et lois, et au système de l'organisation sociale qui traduit les règles et lois en activités de fonctionnement.

Tout en retenant les fonctions identifiées par Alain Touraine, mais en partant, d'une part, de la notion de paradigme socio-culturel et non de la notion tourainienne d'historicité et, d'autre part, du modèle hiérarchique du fonctionnement d'une société que nous avons incorporé à notre schéma systémique explicatif de l'organisation scolaire, nous distinguons cinq fonctions intermédiaires que poursuit une organisation scolaire et qui constituent la dimension normative d'un paradigme éducationnel. Le tableau 3.1 décrit les fonctions intermédiaires du paradigme éducationnel[3].

L'observation empirique et la logique conceptuelle indiquent que ces fonctions peuvent jouer inégalement dans un paradigme éducationnel. Ainsi, un paradigme peut accorder plus d'importance à la fonction culturelle, tandis qu'un autre se centrera davantage, par exemple, sur la fonction politique. La priorité accordée à une fonction découle essentiellement du système politique qui traduit, comme nous l'avons vu, en normes, règles et conventions les orientations du champ paradigmatique, lesquelles sont définies par le paradigme socio-culturel. La fonction générale, pour sa part, synthétise, résume en quelque sorte le paradigme éducationnel en un projet central qui définit l'élément polarisateur de la communication pédagogique. Nous reviendrons dans une prochaine section sur la notion d'élément polarisateur. En ce qui a trait aux autres fonctions intermédiaires, nous sommes d'avis qu'aucune ne peut être privilégiée en soi en tout temps et pour tous les paradigmes éducationnels, et considérée comme fondement de la description des autres fonctions puisqu'elles ne sont que des fonctions intermédiaires d'un système qui poursuit une finalité plus globale[4].

---

1. Alain Touraine, *Université et société aux États-Unis*, pp. 282-283.
2. Voir le diagramme 2.1.
3. Lorsque, dans notre description des fonctions intermédiaires, nous parlons des aspirations d'une organisation scolaire, référant ainsi à un devenir possible, il serait plus approprié, dans la logique du chapitre 2 et des conditions de transformation posées, de parler de *mouvement* socio-scolaire et non d'organisation scolaire.
4. Pierre Angers soutient le contraire: « Dans la construction de la typologie présentée ici, la dimension épistémologique est privilégiée comme étant la dimension principale de l'institution scolaire. Elle est de ce fait utilisée comme fondement dans la description des autres composantes de l'environnement scolaire et comme critère de leur interprétation. » *Les modèles de l'institution scolaire*, p. 30.

TABLEAU 3.1 : **La dimension normative du paradigme éducationnel : les fonctions intermédiaires**

| | |
|---|---|
| Fonction générale | La fonction spécifique d'une organisation scolaire vue dans son ensemble par rapport à la société à laquelle cette organisation appartient ou aspire ; cette notion rejoint analogiquement celle du sens global d'un paradigme socio-culturel ; elle synthétise, résume en quelque sorte le paradigme éducationnel en un projet central, élément polarisateur du paradigme. |
| Fonction épistémologique | Le mode de connaissance que transmet explicitement ou implicitement ou qu'aspire à transmettre une organisation scolaire ; contribution à la création d'un mode de connaissance (façon d'appréhender la réalité). |
| Fonction culturelle | Diffusion d'un modèle de créativité (façon de changer la réalité) ; diffusion d'une image de ce que devrait être la culture (par exemple, l'ordre ou la transformation) ; diffusion d'une image de la personne ; diffusion des valeurs-intérêts à promouvoir. |
| Fonction politique | Favoriser un type d'institution politique conforme aux orientations du champ paradigmatique traduites en normes et règles par le système politique dominant ou s'opposant aux normes et règles dominantes lorsqu'il s'agit d'un contre-paradigme ; diffusion d'un modèle de prise de décision. |
| Fonction économico-sociale | Transmission d'une conception des relations personne-société-nature ; transmission d'une façon de faire ; présentation d'une image de la permanence, de l'adaptation ou de la transformation sociétale. |

## 1.2 Les éléments de la communication pédagogique

Afin de discuter de l'élément polarisateur et de la dimension exemplaire du paradigme éducationnel dont l'objet fondamental est la communication éducative, il nous faut préciser les éléments constitutifs de cette communication.

La communication a été et est l'objet d'études autant des spécialistes des sciences exactes que des philosophes, des sociologues et des thérapeutes. En d'autres mots, la plupart des sciences ont étudié la communication. Nous faisons face alors à plusieurs théories et modèles de la communication. Les mathématiciens et les technologues se sont intéressés les premiers à la communication en élaborant des modèles linéaires. Puis, les sciences psychologiques et sociales développèrent des modèles plus complexes, plus globaux et plus systémiques.

Claude E. Shannon présenta, en 1946, un schéma de la communication qui est devenu maintenant un modèle classique[1], encore utilisé ou imité. Ainsi, J. Cloutier présente, dans *L'ère d'Emerec*, une théorie de la communication qui ressemble à celle de Shannon. Avec ce modèle essentiellement linéaire, la source d'information produit un message que le transmetteur transforme en un signal transmissible sur le canal; le canal est le moyen de transmission à distance; la source de bruits est responsable des interférences qui nuisent à la transmission parfaite du message; le récepteur agit comme le transmetteur, mais en sens inverse en décodant le message, c'est-à-dire le signal transmis, qu'il remet dans une forme que le destinataire peut comprendre; la destination indique le point d'arrivée du message.

Avec le schéma de J. Cloutier, nous avons les éléments de base d'une théorie de la communication qu'il faut, cependant, compléter. Ce schéma néglige le contexte de l'émetteur et du récepteur ou considère ce contexte comme une source de bruit[2].

Quelques chercheurs ont donc tenté de redéfinir le rôle du contexte ou milieu et les relations entre différents éléments de la communication[3]. C'est donc en nous appuyant, d'une part, sur leurs travaux, et d'autre part, sur le modèle classique de la communication, que nous sommes en mesure d'expliciter les éléments de la communication pédagogique. Il ne s'agit pas de dégager un modèle unique et permanent de la communication pédagogique. D'ailleurs, comme le champ de la communication évolue rapidement et que les apports des différentes sciences sont trop nombreux, l'idée d'un modèle unique et définitif est impensable. Nous avons besoin d'un modèle ou de paramètres qui nous permettent de dégager et caractériser les approches pédagogiques. En termes de communication, nous disons donc que les éléments et les relations suivantes sont suffisants pour décrire une approche pédagogique:

---

1. Shannon publia en 1946 trois articles dans le *Bell system Technical journal* où il exposa sa théorie. Ces trois articles furent repris en 1949 sous le titre général « The Mathematical Theory of Communication ».
2. Il faut noter également que ce schéma évacue la question de la signification ou finalité. Celle-ci y est perçue comme non pertinente et renvoyée en dehors du système de communication. Bien que nous n'intégrions pas la signification aux éléments du schéma de la communication que nous utilisons dans la présente étude, elle est toujours, implicitement ou explicitement, présente dans une théorie de la communication. Voulant vérifier l'hypothèse que tout paradigme d'éducation se fonde sur un paradigme socio-culturel qui traduit un projet sociétal apparaissant comme la finalité de la pratique pédagogique, nous ne pouvons inclure au point de départ de notre démonstration la signification comme élément de la communication.
3. Voir Abraham Moles, *Sociodynamique de la culture*; J.W. Riley et M.W. Riley, « Sociological Perspective on the Use of New Educational Media »; N.L. Gage, « Paradigms for Research on Teaching »; et G. Lippitt, *Visualizing Change*.

1) le message ou contenu de la communication, c'est-à-dire le savoir à transmettre ou à acquérir;

2) la transmission ou moyens de communication, c'est-à-dire l'organisation de la communication;

3) le destinataire de la communication, c'est-à-dire celui qui est visé;

4) les relations entre le destinataire et son milieu (immédiat: l'école, le cegep, l'université; plus éloigné :la communauté locale, la société);

5) les relations entre le destinataire et l'émetteur;

6) l'émetteur, c'est-à-dire celui qui symbolise la source des messages et qui les transmet;

7) le milieu, c'est-à-dire le cadre général écologique: du milieu scolaire immédiat au milieu sociétal plus éloigné.

Précisons que le terme communication est entendu dans un sens très large. Il peut décrire toute forme d'information, qu'elle soit:

- unidirectionnelle: par exemple, un cours magistral ou une conférence;
- bi-directionnelle: par exemple, un dialogue avec une personne, un livre...;
- rétro-informationnelle: par exemple, des commentaires que l'on se communique à soi-même;
- pluri-dimensionnelle: par exemple, un message peut être communiqué ou reçu sous différents modes sensoriels incluant, par exemple, les phénomènes de télépathie, de télékinétique et de prémonition.

Le cadre général de la communication, ou le milieu, est également entendu dans un sens très large. La communication se produit dans un cadre « concret ». Elle met en présence des personnes, des groupes, des communautés, des collectivités, des organisations, des institutions, des ressources, des matériaux et, pour certains, un cosmos, des dieux, un Dieu, des extra-terrestres[1].

## 1.3 L'élément polarisateur du paradigme éducationnel

L'élément polarisateur d'un paradigme éducationnel possède la propriété de transformer qualitativement les autres composantes de la communication éducative. Pour ne donner qu'un exemple, disons que le paradigme humaniste de l'éducation a, comme fonction générale, la centration sur la personne. Ce faisant, la notion de communication éducative, objet fondamental du paradigme éducationnel, est transformée et prend un sens bien différent de celui qu'elle aurait dans le paradigme rationnel de l'éducation.

Lorsqu'un professeur organise sa pratique quotidienne de l'enseignement, c'est-à-dire la communication éducative, il le fait en fonction d'une représentation de ce que devrait être l'essentiel de la communication. Si cette représentation, en plus d'être une image, devient régulatrice et sert d'armature centrale, d'axe qui fonde toute la communication, de guide qui oriente toutes les actions possibles, elle constitue alors un projet central pour la pratique de la communication éducative. Elle devient le moteur d'un ensemble d'éléments divers (ressources, valeurs, individus, théories, etc.).

Avec le concept de projet central, non seulement, nous parlons de *Gestalt* ou d'ensemble « significatif », mais également de la constitution de cette signification ou sens général. Se pose

1. Au sujet de la communication avec des extra-terrestres, voir Carl Sagan, *Communication with Extraterrestrial Intelligence*.

alors une question cruciale, à savoir quelle est l'origine de ce sens général? En recourant à la théorie de la communication, nous pouvons affirmer que l'organisation d'une communication éducative se fait habituellement autour d'un élément (ou d'un ensemble d'éléments) de la communication. Cet élément devient *l'axe fondamental des orientations* qui seront données à la pratique éducative. Autrement dit, cette pratique est toujours fonction de l'image de ce qu'elle devrait être. Cette image est dictée par l'ensemble cohérent des fonctions intermédiaires qui sont toujours en relation dialectique avec la pratique éducative.

Bien qu'un élément de la communication pédagogique puisse devenir prépondérant, les autres éléments n'en sont pas pour autant éliminés, mais ils subissent une transformation du fait qu'ils n'ont pas une valeur « centrale », mais « opératoire ». Ainsi, dans le paradigme humaniste de l'éducation, nous trouvons une forme de savoir qui est fonction de l'accent mis sur l'individu. Ce paradigme pourra valoriser les intuitions, voire même les perceptions extra-sensorielles; ce qui ne sera pas le cas du paradigme rationnel qui valorise les connaissances produites par induction et déduction.

Si nous revenons maintenant aux éléments de la communication pédagogique, les orientations du paradigme socio-culturel peuvent se polariser au niveau de l'organisation scolaire autour d'un ou de plusieurs des éléments suivants:

1) le contenu de la communication;

2) les moyens de la communication;

3) le destinataire;

4) les relations entre le destinataire et son milieu;

5) les relations entre le destinataire et l'émetteur;

6) l'émetteur;

7) le milieu.

Cette polarisation autour d'un élément de la communication pédagogique exprime la fonction générale du paradigme éducationnel, fonction que nous appelons également « projet central ». Quelques exemples peuvent faciliter la compréhension du concept d'élément polarisateur. Ainsi, avec le paradigme technologique, les gens sont préoccupés par les moyens de communication et l'organisation de cette communication dans ses modes, dans sa forme et dans son contenu. Avec le paradigme humaniste, les gens sont préoccupés par le récepteur, ses besoins, ses désirs et ses volontés.

## 1.4 La dimension exemplaire du paradigme éducationnel

Nous avons parlé de la dimension normative des paradigmes éducationnels, dimension constituée par ce que nous avons appelé les fonctions intermédiaires. Nous allons maintenant examiner de plus près les opérations choisies pour actualiser les fonctions des paradigmes éducationnels.

Lorsqu'un auteur, un chercheur ou un professeur détermine une approche pédagogique, il essaie de trouver les stratégies et les opérations pédagogiques nécessaires pour atteindre une fin. Il donne de la chair à un projet qui, sans cela, demeurerait théorique, éthique et sans résonnance concrète pour la pratique quotidienne. Voilà pourquoi l'approche pédagogique définit, selon nous, la zone opérationnelle d'un paradigme éducationnel.

Les personnes qui réfléchissent sur l'éducation ou la pédagogie se réfèrent directement à des approches pédagogiques, c'est-à-dire à des ensembles théoriques et pratiques qui contiennent des indications sur le « comment faire », sur l'organisation nécessaire à la communication pédagogique. L'approche pédagogique est plus « paradigmatique » dans le sens d'exemple à suivre ou à imiter que la dimension normative. D'ailleurs, c'est ce qui explique l'appellation « dimension exemplaire » que nous lui donnons. Le professeur cherche un exemple autant, sinon plus, qu'un cadre théorique ou axiologique (dimension normative). Cependant, en adoptant une approche pédagogique, il accepte explicitement ou implicitement, d'une part, la théorie éducative qui sous-entend l'approche et, d'autre part, les fonctions qu'elle remplit.

Il faut comprendre qu'il y a une multiplicité d'approches pédagogiques puisqu'il y a une multiplicité de façons de concevoir l'organisation concrète nécessaire pour réaliser une fin. Si nous nous reportons aux taxonomies publiées, nous pouvons dénombrer au-delà de quatre-vingts approches pédagogiques qui ont une certaine notoriété publique[1]. Nous pouvons reconnaître, dans ces approches, des familles, des appartenances, des ressemblances. En fait, plusieurs d'entre elles ont souvent les mêmes objectifs, les mêmes finalités. Ces regroupements posséderaient une caractéristique fondamentale, à savoir un élément polarisateur. Nous avons signalé, précédemment, que la fonction générale synthétise le paradigme éducationnel et définit l'élément polarisateur de la communication pédagogique. Une question se pose alors. Comment expliquer la différence observable entre des approches rattachées à une même dimension normative, c'est-à-dire à un même ensemble cohérent de fonctions intermédiaires? L'hypothèse que nous avançons est la suivante. Il nous semble, et l'observation empirique accorde du poids à notre proposition, que l'approche pédagogique se structure, d'une part, à partir de la fonction générale qui synthétise en quelque sorte la zone normative du paradigme éducationnel, en constitue le projet central en définissant l'élément polarisateur de la communication pédagogique et, d'autre part, à partir d'une autre fonction qui apparaît comme un choix secondaire ou sous-dominant et qui définit au niveau de la communication éducative un élément secondaire. Les éléments polarisateur et secondaire caractérisent et constituent l'approche pédagogique. En d'autres mots, l'élément polarisateur se combine à un deuxième, l'élément secondaire, pour engendrer une approche pédagogique, processus qu'illustre schématiquement le diagramme 3.2. En fait, l'élément secondaire « restreint » le champ de l'élément polarisateur et le spécifie, permettant ainsi la naissance par différentiation des approches pédagogiques[2].

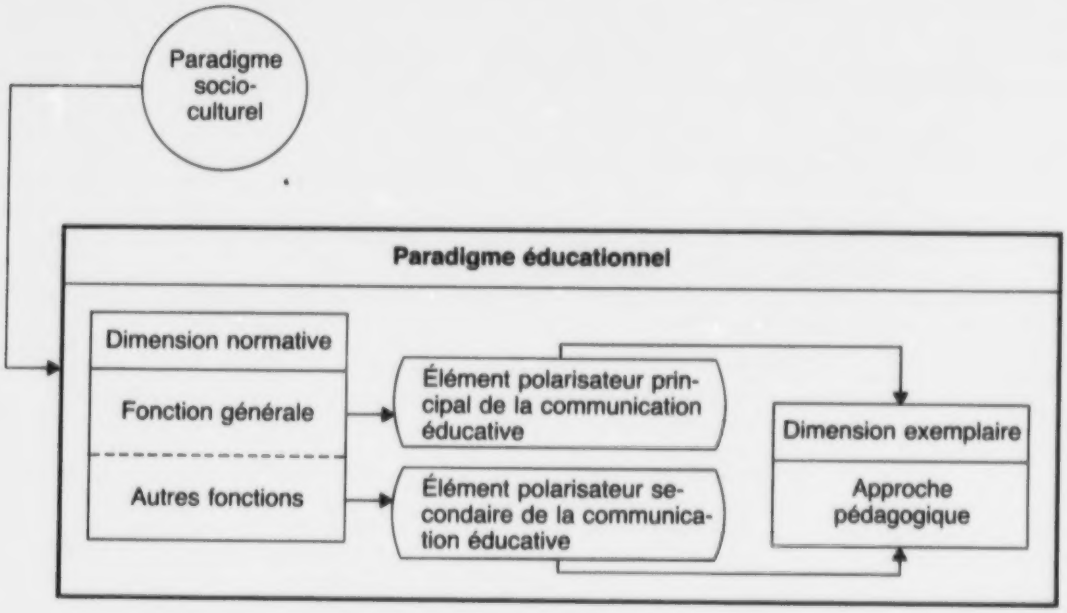
## 2. Une matrice d'analyse des paradigmes éducationnels

En reprenant nos propos sur la dimension normative et la dimension exemplaire des paradigmes éducationnels, nous sommes en mesure de proposer une matrice pour la description des dits paradigmes. Il s'agit de combiner aux fonctions intermédiaires (dimension normative) et aux composantes de la communication éducative (dimension exemplaire), les fonctions principales des paradigmes éducationnels, fonctions qui traduisent les formes de changement que nous avons préalablement explicitées : permanence, adaptation et transformation. Le tableau 3.2 décrit schématiquement la matrice d'analyse des paradigmes éducationnels.

---

1. Bruce Joyce et Marsha Weil analysent seize approches dans *Models of Teaching*.
2. L'analyse nous permet de constater une bi-polarisation et même une tri-polarisation des approches pédagogiques. Par exemple, avec l'approche techno-systémique, l'élément dominant, l'efficacité des processus de la communication, se combine à un élément secondaire, l'organisation de la communication. L'évolution des approches pédagogiques semble s'orienter vers une tri-polarisation des éléments. Nous assisterions à la naissance, dans la réflexion pédagogique contemporaine, d'approches pédagogiques axées sur trois pôles et même davantage.

DIAGRAMME 3.2: **La genèse d'une approche pédagogique**




## 3. Une nomenclature des paradigmes socio-culturels et des paradigmes éducationnels

Afin de faciliter la lecture des chapitres suivants, nous présentons successivement une nomenclature des paradigmes socio-culturels et une nomenclature des paradigmes éducationnels en indiquant également les relations entre ces deux types de paradigmes.

### 3.1 Les paradigmes socio-culturels

Lorsque nous examinons d'un peu plus près la complexité des sociétés et par extension celle des organisations sociales, nous sommes portés à chercher les structures ou éléments qui les fondent ou à découvrir les « patterns » qui représentent des ensembles d'actions. Nous cherchons, en somme, à comprendre ce qui se passe en simplifiant les phénomènes par la construction de modèles.

Au chapitre 2, nous avons identifié une série d'éléments qui semblent importants lorsque nous analysons la société et ses composantes, éléments que nous avons regroupés sous l'appellation de paradigme socio-culturel. Nous avons défini le paradigme socio-culturel comme un ensemble de croyances, de conceptions ou de généralisations et de valeurs-intérêts présentant une conception de la connaissance, une conception des relations personne-société-nature, un ensemble cohérent de valeurs-intérêts, une façon de faire et une signification globale qui, d'une part, définissent et délimitent, pour un groupe social donné, son champ possible et sa pratique sociale et culturelle et qui, d'autre part, assurent par le fait même sa cohérence et sa relative unanimité.

TABLEAU 3.2: **Matrice d'analyse des paradigmes éducationnels**

| Composantes des paradigmes éducationnels | Fonctions principales | | |
|---|---|---|---|
| | Permanence | Adaptation | Transformation |
| **Dimension normative : fonctions intermédiaires** | | | |
| 1. Fonction générale | | | |
| 2. Fonction épistémologique | | | |
| 3. Fonction culturelle | | | |
| 4. Fonction politique | | | |
| 5. Fonction économico-sociale | | | |
| **Dimension exemplaire** | | | |
| 1. Contenu de la communication | | | |
| 2. Organisation de la communication | | | |
| 3. Destinataire | | | |
| 4. Relations destinataire-milieu | | | |
| 5. Relations destinataire-émetteur | | | |
| 6. Émetteur | | | |
| 7. Milieu | | | |

Nous avons précisé que le paradigme socio-culturel renvoie essentiellement à l'action exercée par la société, à partir de son activité, sur ses pratiques sociales et culturelles par la combinaison des cinq éléments mentionnés. Ce qui caractérise cette action et rétroaction, c'est que le paradigme socio-culturel, tout en étant l'action exercée sur les pratiques sociales et culturelles, est le résultat d'une réflexion, d'une mise à distance que la société prend vis-à-vis de son activité, distance qui permet la naissance d'une image normative[1] et exemplaire, c'est-à-dire régulatrice de ses actions, de son changement, de sa production de son adaptation ou de sa reproduction.

Le paradigme socio-culturel a son importance puisque, nous appuyant sur notre schéma systémique d'analyse, nous déduisons l'hypothèse que le choix d'un paradigme éducationnel repose sur le choix, explicite ou implicite, d'un paradigme socio-culturel.

Une lecture des tendances et des forces inscrites dans la société occidentale révèle l'existence d'au moins quatre paradigmes socio-culturels fondamentaux. Le premier, connu sous l'appellation de **paradigme industriel** ou paradigme des sociétés industrielles, domine depuis des siècles la civilisation occidentale et, par conséquent, la société québécoise qui s'y rattache. Nous qualifions le paradigme des sociétés industrielles de paradigme dominant. Les trois autres paradigmes sont qualifiés de contre-paradigmes. Ce sont le paradigme des sociétés centrées sur la personne, le

1. Ici, nous rejoignons le concept d'image du futur défini par Fred Polak dans *Image of the Future*.

paradigme des sociétés ouvrières, présenté à titre d'hypothèse au chapitre 7, et le paradigme des nouvelles communautés démocratiques[1].

## 3.2 Les paradigmes éducationnels

Tout en admettant qu'il y a plusieurs paradigmes éducationnels qui structurent les pratiques éducatives des sociétés contemporaines et qu'il y en aura plusieurs autres qui détermineront la pratique éducative des sociétés de l'avenir, notre analyse portera sur un nombre assez restreint de paradigmes éducationnels. Nous rappelons que la dimension normative identifie ou caractérise le paradigme éducationnel. Parmi les paradigmes éducationnels que nous avons pu déceler ou concevoir, nous avons choisi d'en présenter cinq. Ce sont:

a) Le paradigme *rationnel* centré sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes.

b) Le paradigme *technologique* centré sur l'utilisation de la technologie éducationnelle.

c) Le paradigme *humaniste* centré sur la croissance de la personne.

d) Le paradigme de la *pédagogie institutionnelle* centré sur l'abolition des rapports entre dominants et dominés[2].

e) Le paradigme *inventif* centré sur la construction de communautés de personnes.

Nous ne pourrons analyser toutes les approches pédagogiques existantes ou conceptuellement et théoriquement possibles. Nous nous limiterons à une approche pédagogique par paradigme ou, plus précisément, par dimension normative d'un paradigme éducationnel. Nous cherchons ainsi à bien illustrer les relations entre la dimension normative et la dimension exemplaire d'un paradigme éducationnel. Cette procédure n'infirme pas notre tentative de démontrer la relation entre un paradigme socio-culturel donné et un ou plusieurs paradigmes éducationnels.

Pour effectuer la description des paradigmes, nous allons procéder de la manière suivante. Nous décrivons tout d'abord le paradigme socio-culturel; nous détaillons ensuite la structure normative des paradigmes éducationnels; enfin, nous décrivons la structure exemplaire des paradigmes éducationnels.

Les paradigmes éducationnels que nous allons expliciter représentent de grandes tendances; nous ne retrouvons pas ces paradigmes comme tels à l'état pur. Nous décrivons en quelque sorte, des abstractions, des « idéaux ». La réalité quotidienne de la pratique pédagogique actuelle et à venir peut se rapprocher plus ou moins des paradigmes que nous décrivons. D'une part, nous ne présentons qu'un éventail restreint des paradigmes éducationnels possibles. D'autre part, il se peut qu'un étudiant expérimente, dans une même journée, plus d'un paradigme éducationnel ou plus d'une approche pédagogique reliée à un ou plusieurs paradigmes éducationnels et socio-culturels; ce qui apparaît alors important, c'est de repérer le paradigme qui domine la vie d'un étudiant.

---

1. Nous utiliserons indifféremment dans ce texte l'expression « paradigme existentiel » comme synonyme du paradigme des sociétés centrées sur la personne, « paradigme dialectique » comme synonyme du paradigme des sociétés ouvrières et « paradigme de la symbiosynergie » comme synonyme du paradigme des nouvelles communautés démocratiques.
2. Pour les raisons mentionnées dans l'introduction, nous décrivons en appendice le paradigme de la pédagogie institutionnelle.

### 3.3 Les relations entre paradigmes socio-culturels et paradigmes éducationnels

Le tableau 3.3 illustre les relations entre les paradigmes socio-culturels et éducationnels. Ce tableau présente l'hypothèse centrale, à savoir que tout paradigme éducationnel se fonde sur un paradigme socio-culturel. À noter que deux paradigmes éducationnels se rattachent au paradigme industriel. Comme ce paradigme domine la société québécoise et que les paradigmes technologique et rationnel semblent dominer la pratique pédagogique, il apparaît important de décrire ces deux paradigmes éducationnels. Les relations entre le paradigme des sociétés ouvrières et le paradigme de la pédagogie institutionnelle sont présentées à titre d'hypothèse de travail.

TABLEAU 3.3 : **Synopsis des paradigmes socio-culturels et des paradigmes éducationnels**

| Paradigme socio-culturel | Paradigme éducationnel | |
|---|---|---|
| | Dimension normative | Dimension exemplaire |
| Paradigme des sociétés industrielles | Paradigme rationnel<br>Paradigme technologique | Approche mécaniste<br>Approche techno-systémique |
| Paradigme des sociétés centrées sur la personne | Paradigme humaniste | Approche organique |
| Paradigme des sociétés ouvrières* | Paradigme de la pédagogie institutionnelle* | Approche autogérée |
| Paradigme des nouvelles communautés démocratiques | Paradigme inventif | Approche de la pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif |

* Relations présentées à titre d'hypothèse de travail.

## 4. Les classifications des modèles éducationnels

Il existe plusieurs classifications de modèles, de courants, de théories, d'idéologies, d'approches, de conceptions et de paradigmes éducationnels. Cette multiplicité pose autant le problème du choix des termes que celui des axes ou principes de classification. Nous allons décrire brièvement quelques études typologiques en les regroupant selon le nombre de catégories qu'elles distinguent. Nous situons notre propre typologie par rapport à celles-là à l'aide du tableau 3.4. Ce tableau constitue un essai de comparaison des typologies de modèles éducationnels et tente de faire apparaître que les catégories des différentes études et essais typologiques se recoupent souvent d'une étude à l'autre[1].

1. Dans le domaine de la recherche éducationnelle, J.A. Popp utilise la notion de paradigme dans le sens Kuhnien de matrice disciplinaire et conclut à l'existence de trois paradigmes : 1) le *behaviorisme* centré sur les travaux de B.F. Skinner ; 2) *l'inter-actionnisme* centré sur les recherches de J. Piaget et de L. Kohlberg et 3) *le naturalisme* représenté par Abraham Maslow. Voir Jerome A. Popp, « Paradigm in Educational Inquiry ».

TABLEAU 3.4 **Essai de comparaison des typologies de modèles éducationnels**

| MOLES | C.S.E.* | WARREN | MOLLO | ANGERS | LEGARE | KOHLBERG MAYER | JOYCE WEIL | LAPP BENDER ET AUTRES | BUTLER BILORUSKI | ALLARD ET AUTRES (C.S.E.)* | PAQUETTE | LEPINE | BISHER VALLANCE | GRAND' MAISON | BERTRAND VALOIS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Education concertée | Conception mécaniste | Systèmes fermés d'enseignement | Ecole traditionnelle | Modèle 1. domination du milieu sur l'étudiant | Pensée catholique | Transmission culturelle | Modèles de traitement de l'information | Education classique | Modèles de performance | Courant traditionnel<br>Courant traditionnel rénové | Pédagogie encyclopédique | Pédagogie normative | Rationalisme académique<br>Développement des processus cognitifs | Ecole courroie de la machine économique<br>Ecole technobureaucratique | Paradigme rationnel |
| | | | | | | | | Education technologique | | Enseignement systématique | Pédagogie fermée - formelle | | Curriculum comme technologie | Ecole centre intégrateur des apprentissages | Paradigme technologique |
| | | | | | | | Modèles de modification du comportement | | Modèles contractuels fermés | | | | | | |
| | | | | Modèle 2. domination de l'étudiant sur le milieu | Pensée libertaire | Romantisme | | Education personnalisée | | Courant pédocentrique | Pédagogie libre | | | Ecole communautaire | |
| | Conception organique | Systèmes ouverts | Ecole nouvelle | Modèle 3. interaction entre le s éduquant et le milieu | | Education progressive | Modèles personnalisés<br>Modèles de l'interaction sociale | Education interactionnelle | Modèles contractuels ouverts | Courant sociocentrique | Pédagogie ouverte et informelle | | Auto-développement | | Paradigme humaniste |
| Autodidaxie | | | | | | | | | Ecole communauté expérimentale | | | Pédagogie communautaire | Reconstruction sociale | Ecole instrument politico-idéologique<br>Ecole communautaire | |
| | | | | | Pensée marxiste | | | | | | | Pédagogie humaniste institutionnelle<br>Pédagogie de la conscientisation populaire | | | Paradigme de la pédagogie institutionnelle |
| | | | | | | | | | | | | | | Ecole, lieu de l'homme | Paradigme inventif |

(autres paradigmes)

## 4.1 Les classifications à deux catégories

### 4.1.1 Éducation concentrée et autodidaxie : Abraham Moles[1]

Selon A. Moles, « la culture, c'est ce qui nous reste et l'éducation est le mécanisme inter-individuel ou social par lequel se construit ce qui doit rester dans notre esprit »[2]. Sur la base de cette distinction, cet auteur décrit deux types d'environnement. Le *système de concentration dans l'espace* (école, université, etc.) « est essentiellement une concentration des êtres humains dans l'espace et dans le temps en vue d'un but bien défini, selon un apprentissage plus ou moins systématisé sur la base d'un micro-mass media », un professeur et des étudiants, par les principes de la « division du travail », de la « réceptivité maximale » et de « l'optimisation du rendement ». L'opposé, *le concept d'autodidaxie*, se définit par l'apprentissage, l'acquisition de réflexes, de connaissances ou de valeurs sans être localisé dans l'espace et dans le temps. L'éducation est synonyme de la vie et l'autodidaxie est un aspect du processus vital.

### 4.1.2 Les conceptions mécaniste et organique de l'éducation : Conseil supérieur de l'éducation

Dans *L'activité éducative*[3], le Conseil supérieur de l'éducation distingue deux conceptions de l'éducation, la conception mécaniste et la conception organique. La *conception mécaniste* stipule que le professeur est un transmetteur qui émet des informations et que l'étudiant est un récepteur qui les enregistre ; ainsi l'enseignement est un processus de transmission et l'apprentissage un processus de réception. La *conception organique* définit l'apprentissage comme une « expérience active qui se passe toute entière dans la vie intérieure de l'étudiant » ; ce dernier possède le dynamisme et les ressources pour effectuer cette expérience, l'accomplir et lui donner un caractère authentique.

### 4.1.3 Les deux tendances fondamentales en éducation : Michael Marien[4]

Michael Marien affirme que les établissements d'éducation passeront des systèmes d'enseignement fermés aux systèmes d'apprentissage ouverts. Les *systèmes fermés d'enseignement* sont centrés sur le professeur ou l'institution et ont, comme objectifs, entre autres, la socialisation, l'entraînement, la transmission des valeurs, la formation intellectuelle et morale. Les *systèmes ouverts d'apprentissage* sont centrés sur l'étudiant ou l'enfant et ont comme objectifs, entre autres, le développement intégral de la personne, l'analyse de l'héritage culturel, la remise en question, « l'apprendre à apprendre ».

---

1. Abraham Moles, « Systèmes de media et systèmes éducatifs ».
2. *Idem*, p. 182.
3. Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité éducative*, pp. 35-37.
4. Michael Marien, 1970. « The Basic, Long-Term Multifold Trend in Education », p. 220 ; voir également Vivian S. Sherman, *Two Contrasting Educational Models*.

#### 4.1.4 L'école traditionnelle et l'école nouvelle : Suzanne Mollo[1]

S.Mollo distingue l'école traditionnelle et l'école nouvelle. L'école *traditionnelle* dispense la plus grande partie de son enseignement sous forme de leçon didactique et magistrale. L'école *nouvelle* supprime la leçon magistrale au profit d'une participation active de l'enfant à la création du message pédagogique.

### 4.2 Les classifications à trois catégories

#### 4.2.1 Les trois modèles de l'institution scolaire : Pierre Angers

Dans son ouvrage, *Les modèles de l'institution scolaire* que nous avons déjà signalé, Pierre Angers décrit trois modèles. Dans le *modèle 1 de l'institution scolaire*, l'objet domine le sujet qui doit se conformer à un modèle de développement de la personne qui lui est extérieure et supérieure. Dans le *modèle 2 de l'institution scolaire*, le sujet domine l'objet et construit dans la solitude son modèle intérieur qu'il projette sur le monde et sur autrui. Le *modèle 3 de l'institution scolaire* se définit par un rapport de complémentarité et de fécondation entre le sujet et son environnement de sorte que la croissance personnelle résulte de l'interaction de l'individu et de l'environnement.

#### 4.2.2 Les trois pensées rivales : Jacques Légaré[2]

L'analyse de Jacques Légaré révélerait que l'école québécoise est tiraillé entre trois pensées : la pensée catholique, la pensée marxiste et la pensée libertaire.

La *pensée catholique* se distingue par « ses mots d'ordre impératifs sur l'esprit de charité, la volonté, la sexualité, l'humanisme, l'autorité, le sens du devoir ». Cette pensée contient les vertus proprement éducatives : générosité, maîtrise de soi, dévouement, bonté, fermeté et sens du devoir. « Dans la pensée catholique, le maître commande avec fermeté et compréhension. L'acte pédagogique est une contrainte respectueuse de l'éducateur sur l'étudiant. Celui-ci obéit avec respect et fait acte de confiance. Le maître est déjà rendu là où l'étudiant est appelé à se rendre ».

La *pensée libertaire* est rousseauiste en prétendant que « nos institutions, nos méthodes, nos valeurs sont des mutilations de ces jeunes libertés... » Le moi étudiant est le jugement dernier. Cette pensée « part du moi individuel et s'y arrête. Elle est prête à ramifier tout le collectif et le social parce qu'à ses yeux le collectif et le social sont des abstractions. »

La *pensée marxiste* en éducation est agressive, nouvelle, très dynamique et révolutionnaire. L'instituteur n'est pas un pédagogue, mais un travailleur qui fait de la pédagogie. Dans cette pensée, l'écolier n'existe pas, seulement le fils du travailleur. « Pour le catholique, la partie (écolier) précède le tout (l'école). Pour le marxiste, le tout (l'école) précède la partie (l'écolier)... ». « Dans la

---

1. Suzanne Mollo, *L'école dans la société*, p. 56.
2. Jacques Légaré, « Tiraillée entre trois pensées rivales, l'école québécoise appelle de toutes ses forces une nouvelle cohérence ».

pensée marxiste, le maître doit briser chez l'étudiant l'aliénation capitaliste, lui faire découvrir que la vertu individuelle ne peut naître que de l'épuration de la société et de la disparition de toute forme d'exploitation ».

#### 4.2.3 Les trois courants de l'idéologie éducationnelle : L. Kohlberg et R. Mayer[1]

Ces deux auteurs distinguent trois courants dans ce qu'ils appellent l'idéologie éducationnelle, à savoir : le romantisme, la transmission culturelle et l'éducation progressive.

La *transmission culturelle* consiste à transmettre les connaissances et les valeurs qu'on trouve dans la tradition académique et classique de l'Occident ; ce courant limite les variations innovatrices à la technologie éducationnelle et à la modification du comportement pourvu que les dites valeurs et connaissances soient respectées[2]. Le *romantisme*, qui prend sa source chez Rousseau, Freud, Sisell, considère que ce qui vient de l'enfant constitue l'aspect le plus important de son développement. L'*éducation progressive* (« progressivism ») postule que l'éducation doit nourrir les interactions naturelles de l'enfant avec la société en se centrant sur le développement qui se fait par des étapes psychologiques séquentielles et variables. Il s'agit de développer la pensée par la présentation de problèmes ou de conflits cognitifs (« experimental problem-solving situations »).

### 4.3 Les classifications à quatre catégories

#### 4.3.1 Les quatre familles de modèles d'enseignement : B. Joyce et M. Weil[3]

Joyce et Weil distinguent quatre grandes familles de modèles d'enseignement. Les *modèles de traitement de l'information* sont centrés sur l'amélioration de la capacité de l'étudiant à traiter de l'information (manipulation de concepts, résolution de problèmes, raisonnement logique, etc.). Les *modèles de modification du comportement* essaient de développer des systèmes séquentiels efficaces d'apprentissage et de modifier les comportements par le contrôle du renforcement. Les *modèles personnalisés* sont centrés sur l'individu et sa croissance personnelle. La pédagogie non-directive de C. Rogers, bien connue dans les milieux scolaires québécois, a d'ailleurs servi à constituer cette catégorie. Les *modèles de l'interaction sociale* mettent en évidence les relations de l'individu avec la société ou ses relations inter-personnelles. Ces modèles visent l'amélioration des capacités de l'individu à se lier aux autres, l'amélioration des processus démocratiques et l'amélioration de la société.

#### 4.3.2 Les quatres styles ou modèles d'enseignement et d'apprentissage : D. Lapp, H. Bender et autres[4]

Lapp et autres décrivent quatre modèles ou styles d'enseignement. L'*éducation classique* est centrée sur la transmission des connaissances acquises ; le professeur est conçu alors comme

---

1. L. Kohlberg et R. Mayer, « Development as the Aim of Education ».
2. Cependant, à l'opposé de l'école académique traditionnelle, l'école de la technologie éducationnelle a mis l'accent sur la transmission d'habiletés et d'habitudes considérées nécessaires pour s'adapter à une société technologique.
3. Bruce Joyce et Marsha Weil, *Models of Teaching* ; voir aussi B. Joyce et M. Weil, « The Teacher-Innovator ».
4. Diane Lapp, Harry Bender, Stephan Ellenwood and Martha John, *Teaching and Learning*.

l'expert et le modèle, et l'étudiant comme le destinataire passif. L'*éducation technologique* est centrée sur les compétences individuelles des étudiants et sur l'ajustement des contenus au niveau de l'étudiant. L'*éducation personnalisée* est centrée sur l'étudiant, ses besoins, ses intérêts, ses expériences et sa croissance. L'*éducation interactionnelle* met l'accent sur la recherche en commun de nouvelles valeurs et nouvelles finalités.

### 4.3.3 Les quatre modèles du curriculum : H. Butler et J. Biloruski[1]

Dans leur étude, Butler et Biloruski décrivent quatre modèles du curriculum[2]. Les *modèles de « performance »*, utilisés à profusion, sont analogues aux modèles traditionnels axés sur la transmission des connaissances et des valeurs. *Les modèles contractuels fermés* (Social Exchange Models) où les étudiants négocient un programme plus ou moins individualisé ; ces modèles reposent sur une négociation préalable des conditions et correspondent à l'étape de transition entre le conformisme et la conscience (Loevinger). Les *modèles contractuels ouverts* ne contiennent aucune restriction concernant le processus de négociation et se fondent sur l'autonomie individuelle quant à la définition des objectifs. Ils correspondent aux étapes de la conscience ou du contrat social décrites respectivement par Loevinger et Kohlberg. Avec le *modèle de la « communauté expérimentale »*, le processus d'apprentissage émerge de l'interaction communautaire. Ce modèle correspond aux étapes d'autonomie (Loevinger) et de conscience ou d'orientation normative (principale orientation de Kohlberg). Refusant le comportement des autres modèles, à savoir la résolution de problèmes, ce modèle propose « l'improvisation par scénarios » et essaie de connecter la théorie et l'action.

### 4.3.4 Les quatre modèles ou courants pédagogiques : Conseil Supérieur de l'éducation[3]

Dans leur recherche réalisée pour le compte du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des travaux du Comité d'étude sur l'enseignement collégial, les professeurs Allard, Hivon et autres décrivent quatre modèles ou courants pédagogiques qu'ils considèrent représentatifs de la pédagogie appliquée actuellement dans les milieux scolaires.

Le *courant traditionnel* repose sur une relation de professeur à élève. Le professeur, l'élément actif de la relation, transmet magistralement des connaissances et des valeurs aux étudiants qui doivent les acquérir. Avec le *courant traditionnel rénové*, l'enseignement est centré également sur le professeur ou l'objet, cependant certaines méthodes traditionnelles y ont subi des transformations par l'adoption, par exemple, de techniques audio-visuelles. L'*enseignement systématique* consiste dans l'application d'une démarche rationnelle à l'analyse et à l'organisation du processus enseignement-apprentissage de sorte que l'enseignement s'identifie à l'élaboration et à la mise en oeuvre de stratégies clairement déterminées et orientées vers la maximisation de l'apprentissage. L'*éducation centrée sur la personne ou le courant puécentrique* « considère la personne comme libre, responsable, dotée d'initiative et capable de développer sa personnalité » et considère l'étudiant comme l'agent principal de son éducation. L'éducation centrée sur le groupe ou le courant sociocentrique prend comme objet la réalité sociale de la classe en se centrant sur le groupe-classe.

---

1. Harry Butler et John Biloruski, « Experimental Community. A New Curriculum for Human Services Professionals ».
2. Dans l'étude précitée, Butler et Biloruski établissent un parallèle entre leur classification à quatre catégories et les étapes du développement humain d'après les théories de Loevinger, Nessler et Kohlberg.
3. Conseil supérieur de l'éducation, *Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation*. pp. 34, 37, 71 et 78.

### 4.3.5. Les quatres courants pédagogiques : Claude Paquette[1]

À la suite de Silberman, Claude Paquette utilise le plan cartésien pour analyser les courants pédagogiques[2] ; d'où le repérage de quatre courants.

Dans *une pédagogie encyclopédique*, l'étudiant doit se conformer aux règles du monde adulte en se soumettant à l'autorité de l'enseignant, qui, délégué des parents auprès de l'enfant, le forme selon les principes de la tradition. L'enfant qui apprend bien est celui qui rend le plus exactement possible l'enseignement qu'il a reçu. Ce courant valorise la mémoire, la volonté et l'obéissance.

Dans *une pédagogie fermée et formelle*, l'étudiant doit devenir « capable de... ». Plus il aura de compétences, plus il sera autonome. Les apprentissages doivent se faire selon un ordre logique établi par rapport à la discipline et non par rapport à la démarche de l'enfant. Le premier apprentissage sert de support à l'apprentissage qui suit. Ce courant valorise la productivité, la rationalité et l'efficacité.

Dans *une pédagogie libre* l'enfant est roi et maître. Il est source première de toute activité. Tout doit exister en fonction de l'enfant. Tout doit venir de l'enfant lui-même, selon ses intérêts du moment. Ce qui importe, avec ce courant, c'est de maximiser l'expérience et l'aventure individuelles.

Dans *une pédagogie ouverte et informelle*, l'étudiant possède un appareillage interne lui permettant d'entreprendre une démarche de croissance autonome et personnelle. L'apprentissage est avant tout une prise de conscience des relations que l'enfant fera dans l'environnement éducatif. Ce courant valorise l'autonomie et la liberté.

### 4.3.6 Les quatre modèles utilisés en éducation au Québec : Ginette Lépine[3]

Dans son analyse, Ginette Lépine distingue quatre modèles utilisés en éducation au Québec. Il s'agit des modèles de la pédagogie normative, de la pédagogie humaniste institutionnelle, de la pédagogie de la conscientisation populaire et de la pédagogie communautaire.

Le *modèle de la pédagogie normative* « perçoit l'institution scolaire comme la mise en forme des normes et valeurs généralement acceptées dans la société » et « a comme objectif de faire s'approcher les élèves des normes et modèles quantitatifs et qualitatifs pré-établis afin qu'ils puissent remplir des fonctions sociales »[4]. D'inspiration pédagogique et centré sur le contenu, ce modèle préconise la conservation de l'institution scolaire, des programmes gradués, des matières différenciées et l'évaluation de l'apprentissage des contenus. L'enseignant y est défini comme un transmetteur de connaissances.

Le *modèle de la pédagogie humaniste institutionnelle* « défend une conception contractuelle des institutions qui sont présentées comme des contrats passés entre des groupes sociaux »[5]. Le

---

1. Claude paquette, *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*.
2. L'axe vertical représente la contribution de l'élève, du plus au moins, et l'axe horizontal la contribution du professeur, du plus au moins.
3. Ginette Lépine, *Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec*.
4. *Idem*, p. 22.
5. *Idem*, p. 35.

modèle favorise l'épanouissement de la créativité, le développement de la compétence et de l'autonomie, l'adaptation au changement et la prise en charge par le groupe de son fonctionnement. Il vise la formation d'individus capables de prendre des décisions et de collaborer en vue d'améliorer le processus démocratique. D'inspiration psychologique et centré sur les individus et le groupe, ce modèle préconise la transformation par étapes de l'institution scolaire, la découverte à partir des intérêts, le travail de groupe. L'enseignant y est défini comme animateur. Cette pédagogie est qualifiée d'institutionnelle « parce qu'elle vise à modifier les institutions existantes et à leur substituer de nouvelles institutions plus flexibles, plus démocratiques, plus épanouissantes »[1].

Le *modèle de la pédagogie de la conscientisation populaire*, d'inspiration politique, est centré sur les classes sociales. Le modèle voit les appareils idéologiques d'État, dont l'école, comme des appareils d'intégration sociale et culturelle répressifs fonctionnant au service du pouvoir. En dénonçant l'école, il cherche à mettre en lumière les mécanismes de reproduction et de sélection scolaires et à amener ainsi les individus à se conscientiser dans le but qu'ils s'opposent aux contrôles et instaurent un état socialiste. La pédagogie de la conscientisation populaire fait appel à l'enseignant qui agit, en tant que militant conscientisé, comme guide dans le processus de démystification.

Avec le *modèle de la pédagogie communautaire*, « l'école... serait un lieu à l'intérieur duquel les élèves vivraient le système de tensions sociales internes et apprendraient à s'insérer dans l'action et la production de la société »[2]. Ce modèle cherche à désinstitutionnaliser l'institution scolaire et à former des individus engagés dans l'action et la production de la société en vue de l'instauration d'un socialisme de participation. D'inspiration sociologique et centré sur la communauté, il fait appel, comme moyens pédagogiques, au cheminement éducatif personnel et aux découvertes et tensions dans le présent. L'enseignant y est défini comme l'adulte de la communauté.

## 4.4. Les classifications à cinq catégories et plus

### 4.4.1 Les cinq orientations du curriculum : E.W. Eisner et E. Vallance[3]

Dans *Conflicting Conceptions of Curriculum*, Eisner et Vallance identifient cinq orientations que prennent les curriculums. Le *rationalisme académique* permet aux jeunes d'acquérir les outils intellectuels nécessaires pour participer à la culture occidentale. Le *curriculum comme développement des processus cognitifs* cherche le raffinement et l'aiguisement des processus cognitifs et intellectuels. Le *curriculum comme technologie* est centré sur la technologie par laquelle la connaissance est communiquée et l'apprentissage facilité. Le *curriculum comme autodéveloppement* est centré sur les intentions personnelles, l'autonomie et la croissance. Le *curriculum comme « reconstruction sociale »* est centré sur la réforme sociale et la responsabilité de l'individu face à l'évolution de la société.

---

1. *Ibid.* Parmi les auteurs qui ont conceptualisé le modèle institutionnel, Ginette Lépine regroupe des concepteurs comme Rogers, Maslow, Fromm et Erikson avec Lapassade, Lobrot, Lourau. Dans la présente étude, nous avons plutôt « évité » un tel regroupement. Le chapitre 5 présente une description du paradigme humaniste de l'éducation, description qui s'appuie essentiellement sur les travaux de Rogers. Nous décrivons, en appendice, l'approche autogérée qui s'inscrit dans un paradigme d'éducation fondamentalement différent du paradigme humaniste. L'approche autogérée se fonde sur les travaux de Lapassade, Lobrot, Lourau, Kaeppelin et autres. Nous discuterons alors du concept de non-directivité, initialement explicitée par Rogers, mais défini différemment par ces auteurs.
2. *Idem*, p. 80.
3. E.W. Eisner et E. Vallance, (Eds), *Conflicting Conceptions of Curriculum*.

### 4.4.2 Les huit types d'école : Jacques Grand'Maison

Dans *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*, Jacques Grand'Maison distingue huit types d'école.

*L'école comme courroie de la machine économique* se définit, d'une part, par les pouvoirs économiques dominants qui cherchent à s'asservir l'école et, d'autre part, par le fait que l'école ne peut ignorer le marché du travail dans le contexte d'un régime politico-économique.

*L'école, centre intégrateur des apprentissages*, met l'accent sur les processus techniques.

*L'école techno-bureaucratique*, c'est-à-dire l'appareil administratif local et gouvernemental, prend le pas sur le reste. L'importance du rôle des experts ajoute une modalité au modèle bureaucratique de base. Les énergies sont mobilisées par les mécanismes de fonctionnement de l'appareil. La pédagogie n'apparaît pas alors comme une dimension à privilégier.

*L'école communarde* se caractérise par des rapports directs entre professeurs et étudiants, une permissivité très poussée, le primat du para-scolaire, la spontanéité des activités, les expériences de contre-culture, le rejet du travail organisé et contraignant, l'intérêt prioritaire pour le ludique, le symbolique et le dramatique, le mépris pour les grammaires et tous les apprentissages officiels. La démarche se veut anti-intellectuelle, au nom du vivre et du sentir.

*L'école, instrument politico-idéologique*, constitue un haut lieu de critique idéologique où l'idéologie dominante et les contre-idéologies cherchent à s'imposer.

*L'école néo-corporatiste* traduit l'existence d'un professionnalisme et d'un syndicalisme qui instaurent une lutte pour définir l'école à partir d'eux-mêmes en s'exprimant comme un contre-pouvoir.

*L'école communautaire* se caractérise par la recherche, entre autres, de milieux sociaux plus humains, d'une maîtrise individuelle et collective des différents cadres de vie et/ou d'une autodétermination socio-politique dans l'élaboration des objectifs et l'aménagement des moyens.

*L'école, lieu de l'homme* forme un homme individuel et social, intérieur et politique. Elle se définit par ses finalités proprement humaines et récuse l'aire instrumentale qui caractérise les autres types d'école. Elle cherche à cultiver une conscience historique, à donner une formation éthique et philosophique et à développer une profondeur de pensée. Elle n'est donc pas axée sur le vouloir opérationnaliser, instrumentaliser, mesurer et tester toutes les démarches.

### 4.4.3 Les paradigmes éducationnels

Dans la présente étude, nous proposons une typologie ouverte et non limitée aux catégories que nous présentons. La pratique éducative passée, présente et surtout à venir ne peut être enfermée dans des catégories qui seraient définitivement exhaustives. Notre typologie comprend, pour l'instant, au moins les cinq catégories suivantes que le tableau 3.4 situe par rapport aux catégories des autres typologies que nous venons de présenter[1] :

---

1. Lorsque nous avons préparé le présent essai de comparaison de typologies de modèles d'éducation, nous n'avons pu tenir compte de l'ouvrage d'André Paré, *Créativité et pédagogie ouverte*.

- *le paradigme rationnel* centré sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes ;
- *le paradigme technologique* centré sur l'efficacité de la communication éducative ;
- *le paradigme existentiel* centré sur le développement de la personne ;
- *le paradigme de la pédagogie institutionnelle* centré sur l'abolition des rapports entre dominants et dominés ;
- *le paradigme inventif* centré sur la construction de communautés de personnes.

# Chapitre 4
# Le paradigme industriel et les paradigmes rationnel et technologique de l'éducation

## Introduction

Dans ce chapitre, nous décrivons en premier lieu, le paradigme socio-culturel industriel, fondement des paradigmes rationnel et technologique de l'éducation, que nous présenterons par la suite. Nous illustrerons à l'aide de tableaux synoptiques les liens existant entre les composantes des deux paradigmes éducationnels et celles du paradigme industriel.

## 1. Le paradigme industriel

Le paradigme industriel domine la société occidentale et le Québec qui s'y rattache. Il conditionne nos valeurs, notre façon de penser, de percevoir, de faire, et définit le modèle sociétal dans lequel nous vivons. Le paradigme industriel définit aussi la conception officielle de l'éducation qui structure actuellement les organisations scolaires du Québec[1].

Willis W. Harman et son équipe de l'Educational Policy Research Center du Stanford Research Institute ont identifié les caractéristiques du paradigme industriel. Le tableau 4.1 combine les conclusions de rapports réalisés par Harman[2] et ses collaborateurs et les résultats de nos propres recherches. Pour ces prospectivistes, le paradigme industriel renvoie à un ensemble de prémisses qui caractérisent la société occidentale et qui en expliquent les réussites aussi bien que les problèmes[3].

---

1. La vérification de l'hypothèse que tout paradigme d'éducation se fonde sur un paradigme socio-culturel donnera du poids à cette assertion. Voir aussi *Écoles de demain?*, étude réalisée par le Conseil franco-québécois pour la prospective et l'innovation en éducation. On y affirme que « les changements proposés au système scolaire au cours des cent cinquante dernières années se sont tous situés à l'intérieur du système d'enseignement industriel 'lui-même fondé sur le paradigme industriel'. » (p. 203).
2. Willis W. Harman, *Alternative Futures and Educational Policy*; Willis W. Harman, « La société américaine en changement : ce qu'il en résulte pour l'école » ; O.W. Markley, D.A. Curry et D.L. Rink, *Contemporary Societal Problems* ; O.W. Markley (project director), *Changing Images of Man* ; et James F.T. Bugental, *The Human Possibility : An Essay Toward a Psychological Response to the World Macroproblem*.
3. Sur la relation entre réussites et problèmes, voir O.W. Markley, D.A. Curry et D.L. Rink, *Contemporary Societal Problems*, p. 20. Par exemple, le moteur à explosion, en soi une réussite scientifique et technologique, constitue cependant une source importante de pollution de l'air et de destruction de ressources naturelles non renouvelables, comme le pétrole ; ce qui constitue un problème. Nous reviendrons, au chapitre 7, sur ce qu'Harman qualifie de prémisses pathogéniques du paradigme industriel.

Le paradigme industriel, en un mot, se caractérise par l'application de la rationalité scientifique aux activités humaines et par la croyance dans le progrès matériel. Examinons de plus près les composantes fondamentales de ce paradigme : son mode de connaissance, sa conception des relations personne-société-nature, son ensemble de valeurs-intérêts, sa façon de faire et sa signification globale.

TABLEAU 4.1 : **Le paradigme industriel**

| **Composantes** | **Éléments** |
|---|---|
| Mode de connaissance | Mode rationnel de connaissance qui postule la séparation entre l'observateur et l'observé ; développement et application de la méthode scientifique ; développement et utilisation des théories positivistes de la connaissance : valorisation de l'objectivité et du quantitatif. |
| Conception des relations personne-société-nature | Conception réductionniste de la personne : être individualiste, l'« autre » détaché de l'observateur. Subordination de la personne à un modèle extérieur et à la société, fait fondamental de l'existence ; conception mécanomorphique de la personne, conçue comme un rouage qui, soumis à un stimulus, produit une réaction spécifique ; image de l'homme économique, rationnaliste, égocentrique, mécaniste, individualiste et matérialiste ; exploitation et domination de la nature ; la société comme agrégat d'individus poursuivant leurs propres intérêts, les personnes étant essentiellement séparées les unes des autres. |
| Valeurs-intérêts | Domination des intérêts économiques : recherche du profit et de l'avoir ; l'homme adapté à la société industrielle comme être normal ; responsabilité individuelle de la destinée de chacun ; le travail, comme condition de salut ; maîtrise de soi ; autodiscipline ; progrès personnel ; compétition ; conformisme ; égalité des chances, c'est-à-dire la possibilité offerte à tous de partir d'un même point de départ dans la course au succès social ; méritocratie ; liberté, à savoir absence de coercition, d'oppression et/ou d'assujetissement. |
| Façon de faire | L'accumulation, c'est-à-dire le prélèvement d'une partie du produit en vue d'investissement ; stratégie du marché permettant l'accumulation et la maximisation du bien-être de certains ; utilitarisme comme principe pour approuver ou désapprouver toute action selon qu'elle tend ou ne tend pas à augmenter ou diminuer le bonheur de la personne considérée ; industrialisation comme système de production de l'accumulation ; incitation au travail par le moyen de récompenses financières ; impératif technologique et scientifique selon lequel toute technologie et toute connaissance qui peut être développée et appliquée doit l'être. |
| Signification globale | Croyance dans le progrès matériel et le développement économique et technologique ; la rationalité scientifique. |

## 1.1 Le mode de connaissance : la séparation du sujet et de l'objet

Le mode de connaissance du paradigme industriel, c'est le mode rationnel de connaissance qui postule la séparation de l'observateur et de l'observé. Ce mode de connaissance peut être illustré par l'image d'une rivière que regarde un observateur se tenant sur une des rives. Par sa position, cet observateur est indépendant de la rivière.

Ce mode rationnel de connaissance, c'est, en somme, « l'épistémologie de l'objet », inventée par les Grecs et redécouverte à la Renaissance qui nous a redonné la « méthode empirique » où l'observateur peut décrire objectivement, et de façon impersonnelle, un individu. La connaissance est considérée une, objective, extérieure au sujet puisque « l'objet est un donné achevé, immuable et dont l'existence est indépendante de l'acte de connaître »[1]. En reproduisant passivement l'image de l'objet, le sujet se trouve donc dominé par ce dernier et la connaissance devient alors le résultat de l'investissement du sujet par l'objet. Ce primat de l'objectivité supprime la subjectivité et l'unicité de la personne, c'est-à-dire ce qui identifie celle-ci comme fondamentalement et ontologiquement unique et spéciale. La suppression du subjectif et de l'unicité ouvre le chemin à la valorisation et à la domination des sciences positivistes et du quantifiable puisqu'il est postulé que la vraie connaissance résulte de l'observation d'un certain nombre de faits et de l'établissement de corrélations entre ces faits. Le quantifiable, c'est le certain nombre de faits qu'on peut additionner, soustraire, multiplier, diviser.

Le mode rationnel de connaissance, en postulant le primat de l'objectivité, confine la pensée dans l'ordre établi. Il en résulte donc une domination du passé, de l'acquis et du normal, de sorte que le traditionnel est valorisé et doit être transmis.

## 1.2 Les relations personne-société-nature : la personne solitaire

Le mode rationnel de production de la connaissance a comme corollaire une conception de la personne réduite à sa dimension d'être individualiste, c'est-à-dire « l'autre », détaché de l'observateur. Cette conception de la connaissance, où le sujet connaissant est perçu comme séparé de l'objet connu, fonde d'ailleurs la séparation entre la personne et la nature et, par extension, la domination et l'exploitation du milieu biophysique par la personne humaine.

De cette solitude de la personne, de cette épistémologie de l'objet, découle la responsabilité individuelle relativement à la destinée de chacun, ainsi que la définition du bonheur comme entreprise individuelle. Il en résulte que la société constitue un agrégat d'individus qui poursuivent leurs propres intérêts. Les personnes étant essentiellement séparées les unes des autres, on ne se sent pas responsable des effets des actions présentes pour les personnes qui vivent loin de soi et pour les générations futures.

La personne, être solitaire est cependant subordonnée à la société. Il en est ainsi parce que la connaissance, comme nous l'avons déjà indiqué, est le résultat de l'investissement du sujet par l'objet avec la conséquence que la personne humaine et le monde sont considérés comme un système d'objets. La personne humaine constitue alors une chose ; elle est réifiée. Loin d'être libre et autonome, la personne doit se conformer aux prémisses du paradigme dominant. C'est ce qu'exprime en quelque sorte le Centre de développement en environnement scolaire de Trois-Rivières :

---

1. Pierre Angers, *Les modèles de l'institution scolaire*, p. 44.

« La personne se conforme à un modèle extérieur qui est le critère servant à évaluer et à contrôler son comportement et celui d'autrui (loi). Ce modèle (ensemble des normes) devient un absolu qui prime sur les individus. »[1]

Parce que, d'une part, la société constitue un agrégat d'individus poursuivant leurs propres intérêts et que, d'autre part, la personne est réduite à une chose, il en résulte que le « fait fondamental de l'existence, c'est la collectivité », l'objet qui impose son paradigme et ses orientations qui deviennent alors un donné et une « présence ».

Comme nous pouvons le déduire des propos précédents, le mode rationnel de production de la connaissance est associé à une conception mécanomorphique de la personne conçue comme un rouage qui, soumis à un quelconque stimulus, produit une réaction spécifique.

Cette conception mécanomorphique de la personne fonde d'ailleurs le couple stimulus-réponse de certains modèles d'éducation. Avec cette conception de la personne, nous touchons à l'image de l'homme industriel (l'homo économicus), qui est rationaliste (capable de calculer ce qui maximisera son profit), égocentrique, mécaniste (un facteur dans le processus de production), individualiste et matérialiste. Nous touchons également à l'image de l'homme behavioriste dont les actions sont déterminées par l'hérédité et par les forces de l'environnement. James F.T. Bugental donne quelques caractéristiques de cette image mécanomorphique qui prédomine dans le monde actuel[2]:

1) le fonctionnement de l'homme est fondamentalement logique ou rationnel;
2) il faut, pour comprendre les hommes, les analyser dans chacun de leurs élements;
3 l'expérience humaine se caractérise par sa dimension cognitive;
4) la dimension affective de l'expérience est superficielle et transitoire;
5) les actions humaines sont déterminées par des évènements extérieurs;
6) les gratifications immédiates et « égoïstes » motivent les hommes;
7) il n'y a qu'un monde: celui de l'expérience sensorielle immédiate;
8) les lois naturelles et humaines doivent être objectives;
9) nous pouvons évaluer les différences entre les hommes en termes de « bien ou mal »;
10) le produit est plus important que le processus;
11) le jeu est une perte de temps;
12) les différences individuelles ne sont pas importantes;
13) nous pouvons traiter les questions en termes d'alternatives;
14) les relations humaines sont comme les relations entre les objectifs: elles s'additionnent;
15) les processus subjectifs méritent peu d'attention lorsque vient le temps d'expliquer l'action humaine.

1. Centre de développement en environnement scolaire de Trois-Rivières. *Problématique #5.*
2. James F.T. Bugental, *The Human Possibility*, pp. 33-35.

## 1.3 Un ensemble de valeurs-intérêts : de la liberté au « normal »

Dans le cadre du paradigme industriel, l'économie, le travail, le non normatif, la liberté et l'égalité occupent comme valeurs-intérêts une place prépondérante.

Les valeurs économiques semblent transcender les autres valeurs comme l'augmentation du produit national brut, synonyme de progrès, et le rendement économique, constamment recherché à travers l'organisation et la division du travail. Posséder ou avoir pour se « libérer » du besoin, c'est-à-dire la liberté dans l'affluence : voilà ce qui est également valorisé. Ces valeurs économiques conduisent donc à des objectifs de production continuelle de biens et d'augmentation de la consommation, surbordonnant les besoins des personnes aux exigences de l'industrie et de la technologie. Pour le système d'éducation, il s'agit de valoriser un paradigme éducationnel susceptible de produire un homme « normal », c'est-à-dire un homme adapté à la société industrielle, un homme qui produit et consomme selon les prescriptions de ce type de société. « L'apprenant » se doit d'être socialisé à la « consommation » des connaissances qu'on lui transmet pour ainsi développer des attitudes pertinentes à un fonctionnement normal dans une société régularisée par le paradigme industriel.

Dans le cadre du présent paradigme, la société se définit comme un agrégat d'individus étant donné, comme nous l'avons vu, que la personne est par définition un être solitaire. Il résulte de cette vision des choses, que les humains deviennent des éléments « réifiés » du processus de production, c'est-à-dire qu'ils sont considérés comme la composante « force de travail » des facteurs de production. Dans ce contexte, le paradigme industriel associe, à la responsabilité individuelle de la destinée de chacun et aux impératifs économiques, une éthique particulière par laquelle l'accomplissement d'un travail, indépendamment du fait qu'il soit intéressant ou dégradant, devient une condition de salut[1]. L'homme « normal » est celui qui accomplit son boulot sans regimber. C'est dans ce contexte que s'inscrit la valorisation de la maîtrise de soi, de l'auto-discipline, du progrès personnel et de la compétition.

Le présent paradigme valorise le normal, mais non le normatif. La personne « normative », capable de créer et inventer ses propres valeurs ou des valeurs nouvelles n'a pas sa place dans le paradigme industriel[2] qui valorise le traditionnel, le conformisme, le donné (objectif) comme nous l'avons précédemment indiqué. De plus, la personne normative entre en conflit avec la valorisation des relations d'autorité et les structures hiérarchiques inhérentes au paradigme industriel.

Le rejet du normatif repose sur les fondements épistémologiques du paradigme industriel. En postulant la séparation entre le sujet connaissant et l'objet connu, et en posant que la vraie connaissance objective obtenue par une méthodologie d'observation appropriée, le paradigme industriel inscrit les humains dans des relations d'autorité. Ils sont dominés, d'une part, par la connaissance objective et, d'autre part, par les producteurs de cette connaissance qui possèdent les outils méthodologiques pertinents. En rejetant le normatif ou l'unicité de la personne, les sociétés industrielles valorisent du même coup le quantifiable.

Avec le paradigme industriel, l'égalité renvoie théoriquement à l'idée que chaque individu possède une valeur intrinsèque égale à celle d'un autre. En d'autres mots, chaque personne vaut autant

1. Gérard Fortin, *La société de demain*, pp. 33-34.
2. D'ailleurs, c'est ce qui peut expliquer l'accueil peu chaleureux qu'a connu le *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* (Rapport Rioux). Ce rapport proposait la reconnaissance de la personne normative alors que le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement* (Rapport Parent) valorisait plutôt la personne normale.

qu'une autre, et aucune n'est meilleure qu'une autre. Dans les sociétés industrielles, cette conception de l'égalité s'est traduite dans les faits par l'égalité des chances, c'est-à-dire par la possibilité offerte à tous de partir, d'un même point de départ, dans la course au succès social, succès mesuré par le dégré de mobilité vers les échelons supérieurs de la société[1].

L'origine de l'égalité des chances, comme le signale Daniel Bell[2], repose sur un postulat fondamental du libéralisme, à savoir que l'individu, et non la famille[3], la communauté ou l'État, constitue l'unité fondamentale de la société et que la finalité des « politiques sociales » est de garantir à l'individu la liberté d'actualiser ses propres fins et ses propres intérêts. Cette actualisation est rendue possible par le travail qui permet à un individu d'accéder à la propriété, par l'échange pour satisfaire ses désirs et par la mobilité ascendante qui lui permet d'atteindre une place dans la vie, en rapport avec ses talents.

Avec la paradigme industriel, il s'agit d'une compétition « juste », ouverte non seulement au talent, mais aussi à l'ambition[4]. Il s'agit d'amener les plus talentueux au sommet afin de bénéficier au maximum de leur capacité. C'est la logique de la méritocratie qui signifie, pour les sociétés industrielles, que la certification d'une réussite académique devient la condition d'une fonction supérieure[5]. Comme nous pouvons le déduire des propos précédents, l'égalité des chances ne se dissocie pas de la liberté qu'a un individu d'actualiser ou de chercher à actualiser ses propres fins par différents moyens. La capacité, pour un individu, de réaliser cet idéal repose sur le principe que tous jouissent, au point de départ, d'une égalité identique des chances. L'individu est libre et il lui revient de jouir de sa liberté en faisant appel à ses talents et à son ambition.

Une telle conception de la liberté, à savoir que l'individu n'est soumis, du moins « au point de départ », à aucune forme de coercition, d'oppression et/ou d'assujettissement[6] est corollaire d'une perception valide de la séparation des personnes, observée au plan sensoriel. D'après Markley et autres[7], nos comportements sont uniques à ce niveau. Par exemple, nous pouvons utiliser nos canaux sensoriels pour communiquer ou non avec d'autres humains à travers l'espace et le temps qui nous séparent les uns des autres. Ces comportements, comme le fait de refuser de répondre à une personne qui nous interpelle, sont typiquement perçus comme une manifestation d'un état de liberté, c'est-à-dire comme une absence de coercition, d'oppression et/ou d'assujettissement. Chaque personne *semble contrôler* ses comportements comme si elle était une entité séparée des autres.

---

1. Un produit du principe de l'égalité des chances nous semble être la politique de démocratisation de l'éducation au Québec, dont l'origine remonte au début des années '60. Cette politique visait à rendre plus accessibles et plus universels les services d'enseignement. Il en va ainsi des politiques d'éducation des adultes formulées au milieu des années '60 au Canada et au Québec où il s'agissait de donner à certaines personnes une deuxième chance, étant donné qu'elles n'avaient pas su ou pu bénéficier de la première.
2. Daniel Bell, « On Meritocracy and Equality », p. 40.
3. Pendant des années, et encore aujourd'hui, certains groupes « prêchent » que l'unité fondamentale de la société, c'est la famille. Il est intéressant de noter que cette vue semble aller à l'encontre du « libéralisme ».
4. Dans les sociétés industrielles, il incombe au gouvernement de définir les règles du jeu qui se doivent d'être « justes ». Idéalement, le gouvernement n'a pas à intervenir dans les relations entre individus pour autant que ces derniers respectent les dites règles.
5. Sur la méritocratie, voir l'intéressant scénario de Michael Young, *The Rise of the Meritocracy*.
6. Pour une discussion de ces trois concepts et de leur relation à différentes définitions de la liberté, voir Jean Beachler, « Trois définitions de la liberté».
7. O.W. Markley (project director), *Changing Images of Man*, p. 169.

## 1.4 La façon de faire: l'accumulation

Dans les sociétés industrielles, la façon de faire comporte au moins trois dimensions interdépendantes: l'accumulation, l'industrialisation et ce qu'on pourrait appeler l'impératif technologique et scientifique.

*L'accumulation* se rapporte au capital, c'est-à-dire au prélèvement d'une partie du produit en vue d'investissement conforme au sens global du paradigme industriel, à savoir le progrès dont nous parlerons plus loin. Cette accumulation est le résultat d'une stratégie ou économie du marché qui assure l'accumulation par la maximisation du bien-être de certains individus. Cette stratégie repose sur le postulat que seuls les individus possèdent des objectifs. Elle reconnaît les limites du calcul rationnel des choix collectifs et rejette l'idée que les collectivités ont des objectifs. Selon la stratégie du marché, l'individu se trouve le mieux placé pour évaluer le mode d'allocation des ressources en vue de l'actualisation de ses intérêts qui peuvent être en conflit avec ceux des autres individus. Lorsqu'il y a conflit d'intérêts et qu'il s'agit de choisir parmi des objectifs opposés, la liberté individuelle constitue le principe fondamental. Ainsi, la stratégie du marché se fonde sur le principe de l'utilité qui consiste à approuver ou désapprouver toute action selon qu'elle tend ou non à augmenter ou diminuer le bien-être de la personne ou, par extension, celui du groupe considéré. Selon la conception utilitariste, le profitable (qui permet l'accumulation) est défini indépendamment du juste; le juste étant conçu comme la maximisation du profitable et, ainsi, comme la maximisation de l'accumulation[1].

*L'industrialisation* est le système de production qui a assuré et assure l'accumulation. Elle s'est développée à partir du progrès et de l'utilisation de la connaissance scientifique. Elle est basée sur la division du travail, sur la spécialisation et l'utilisation de moyens mécaniques, organisationnels et intellectuels. L'industrialisation présuppose une transférabilité des titres de propriété et du labeur, ce qui assure la création d'un marché du travail et, ainsi, de la force nécessaire pour produire l'accumulation. L'incitation « au travail » est maintenue par des récompenses financières et la possibilité, sinon le rêve, d'une mobilité vers un niveau de vie supérieur. Il va sans dire que l'industrialisation, comme façon de faire dominante, a son importance, d'où d'ailleurs l'appellation de paradigme industriel[2].

*L'impératif technologique et scientifique*, subordonné aux exigences de l'industrie, ordonne que toute technologie et toute connaissance qui peuvent être développées doivent l'être, quelles que soient les conséquences à long terme. D'ailleurs, celles-ci sont ignorées dans le présent paradigme orienté vers les résultats à court terme, c'est-à-dire essentiellement vers le profit et la croissance économique.

La science et la technologie apparaissent comme « neutres et objectives », en ce sens qu'elles ne représenteraient aucun parti pris. Le pouvoir d'attraction de la science réside dans la façon dont elle

---

1. Selon la conception utilitariste de la justice, il n'importe pas ou peu comment se distribue la somme des satisfactions entre les individus. La distribution préférable est celle qui assure une maximisation de la satisfaction, de sorte que les gains importants des uns compensent pour les pertes des autres et que la violation de la liberté de la minorité est rendue juste par la plus grande abondance de biens partagés par la majorité; voir John Rawls. *A Theory of Justice*, p. 26.
2. Il est intéressant de noter, dans le contexte d'une stratégie de marché et de compétition, le recours à la bureaucratisation, c'est-à-dire à une force spécialisée de travail, oeuvrant dans de larges organisations administratives pour assurer la coordination de l'accumulation par le moyen d'une autorité hiérarchique au lieu d'un mode d'échange contractuel selon la stratégie du marché. Voir Wilbert E.Moore, « Industrialization: Social Aspects », p. 268.

règle les problèmes: rapide, efficace, sans douleur. C'est, en somme, l'institutionnalisation de la rationalité[1]. La technologie se plie aux mêmes desseins.

Cet attrait se généraliserait. Nombreux seraient ceux qui voudraient tout « scientificiser » ou tout « technologiser ». En fait, les caractéristiques de la science et de la technologie deviennent généralisables au point de servir de fondement au sens global du paradigme industriel, c'est-à-dire à la quête du progrès matériel et économique.

Le paradigme industriel se caractérise donc par une omniprésence de la technologie, qu'elle soit du contrôle, de la manipulation, de la programmation, de l'analyse ou de la prise des décisions.

### 1.5 La signification globale: progrès économique et rationalité scientifique

Si nous pouvions caractériser en une ou deux idées le paradigme des sociétés industrielles, nous dirions que la croyance dans le progrès matériel et dans le développement économique et technologique et dans la rationalité scientifique en constitue le thème dominant.

## 2. Le paradigme rationnel de l'éducation

Le qualificatif rationnel signifie que le projet central du paradigme est la transmission d'un savoir pré-déterminé. Ce qualificatif provient du mode de connaissance du paradigme industriel, mode qui est connu sous l'appellation de mode rationnel de connaissance.

Nous aurions pu logiquement qualifier le dit paradigme de paradigme hiérarchique, exprimant par là que le sujet connaissant est dominé par le savoir ou, sous un autre angle, que l'environnement domine le sujet connaissant.

### 2.1 La dimension normative du paradigme rationnel

Nous expliciterons successivement les fonctions générale, épistémologique, culturelle, politique et économico-sociale du paradigme rationnel de l'éducation. Le tableau 4.2 résume les fonctions de ce paradigme.

#### 2.1.1. La fonction générale: la transmission d'un savoir

Le paradigme rationnel se caractérise par une conception de l'éducation fortement structurée et très ordonnée et totalement orientée vers la transmission d'un savoir pré-déterminé (connaissances, mode de pensée, structures cognitives invariables). Il s'agit de socialiser l'individu, lui faire connaître les règles de fonctionnement de la société et lui transmettre les connaissances nécessaires pour y jouer un rôle. Axé sur l'ordre et la stabilité des orientations culturelles, le paradigme rationnel favorise la permanence des structures sociétales. En effet, ce paradigme cherche à préparer un étudiant pour le présent et l'avenir à partir du passé qu'il tend à conserver. Il est axé sur la continuité et la conservation d'un savoir; en somme, le maintien des traditions et des acquis. L'organisation scolaire a ainsi, comme fonction, de reproduire les valeurs sociales déterminées par les traditions et les normes de la société.

---

1. Wilbert W. Moore attire l'attention sur les implications d'une telle institutionnalisation: « L'institutionnalisation de la rationalité (c'est-à-dire une insistance sur la solution de problèmes et sur les relations impersonnelles) conduit souvent à une sorte d'instrumentalisme et à une absence d'orientation vers des valeurs fondamentales ».* *Idem*, p. 269.

TABLEAU 4.2 : **La dimension normative du paradigme rationnel de l'éducation**

| Fonctions intermédiaires | Dimensions |
|---|---|
| Fonction générale | Transmettre un savoir pré-déterminé (connaissances, mode de pensée, structures cognitives). |
| Fonction épistémologique | Transmettre une vérité unique, objective, régularisée et régulatrice ; présenter la science comme modèle de connaissance. |
| Fonction culturelle | Initier l'individu à l'idée de progrès, de production et de consommation ; véhiculer le progrès économique, scientifique et technologique comme image de la créativité ; présenter les relations humaines selon la stratégie du marché ; transmettre l'image de l'individu opportuniste, matérialiste, conformiste (v.g. être le bon petit garçon ou la bonne petite fille, être gentil), centré sur l'ordre existant. |
| Fonction politique | Contribuer au maintien d'une structure sociétale oligarchique ; faire accepter comme normal que les uns (minorité) prennent les décisions pour les autres (majorité) ; légitimer une structure décisionnelle hiérarchique ; amener implicitement à accepter et à percevoir comme légitime une conception de la démocratie où les décisions importantes sont prises par une minorité (les élus et autres) au nom de la majorité. |
| Fonction économico-sociale | Relativiser l'importance de l'étudiant en tant que personne ; maximiser l'attrait de l'étudiant en tant que futur travailleur ; promouvoir les habiletés intellectuelles ; contribuer à la reproduction de la division sociale du travail ; promouvoir la légitimité de l'ordre établi et des valeurs qui y sont véhiculées ; adapter l'individu à la société. |
| **Fonction Principale** | Contribuer au maintien de la permanence ou statu quo sociétal |

L'éducation s'identifie à l'instruction, à la culture de l'intelligence et constitue un véritable processus de scolarisation. Dans le cadre de ce paradigme éducationnel, les professeurs et enseignants (tes) sont des agents de socialisation engagés pour transmettre les valeurs et les connaissances que les jeunes et moins jeunes doivent posséder avant d'entrer dans le monde.

Cette conception de l'éducation est dépendante du paradigme industriel puisqu'il est facile d'y voir l'impact de l'image mécanomorphique de l'homme.

### 2.1.2 La fonction épistémologique : parti pris pour la science

Influencée nettement par la philosophie empiriste anglaise (Locke, Berkeley, Hume) ainsi que par la philosophie du rationalisme (Descartes, Spinoza et autres), la conception de la connaissance se présente comme dénuée de toute subjectivité. Elle se caractérise à la fois par sa cohérence (logique cartésienne) et son objectivité découlant de l'action de l'objet sur nous.

La vérité est structurée, régularisée, permanente, unique et la fonction de l'éducation consiste à transmettre cette vérité unique et cette nécessité d'observer empiriquement les phénomènes. Bref, la science (méthode scientifique) constitue le modèle de la connaissance à transmettre.

### 2.1.3 La fonction culturelle : initiation à l'idée de progrès

Si nous voulions caractériser la fonction culturelle du paradigme rationnel, nous dirions que l'éducation doit initier l'individu au progrès. En effet, l'individu doit apprendre qu'il est là pour faire progresser la société et qu'il doit produire et consommer. En définitive, la création doit être une production « généralisable » et « utilisable » par l'ensemble de la société. Plus précisement, c'est le progrès économique et scientifique comme image de la créativité que l'école doit véhiculer.

La fonction culturelle comprend aussi la transmission d'une image de la personne. En nous référant à Elizabert Drews[1], nous croyons qu'il s'agit ici d'une image de la conformité à l'ordre existant et où la personne intériorise les normes et les orientations de son groupe. On parle alors de la bonne-petite-fille ou du bon-petit-garçon comme comportement privilégié. De plus, les relations humaines seraient basées, selon ce que rapporte Drews, sur des rapports d'offres et demandes selon la stratégie du marché ; ce qui « amènerait » l'individu à être davantage opportuniste et matérialiste. En d'autres mots, pour obtenir un comportement spécifique de la part d'une personne, on lui offrira une récompense, la source de la motivation étant surtout extrinsèque à la personne. J.F.T. Bugental avait parlé d'une image mécanomorphique de l'homme[2], et Riesman, de l'homme orienté vers la tradition.

### 2.1.4 La fonction politique : accepter que d'autres prennent nos décisions

Avec la présente conception de l'éducation, l'organisation scolaire présente une structure d[illegible]on-nelle hiérarchisée. À la base, nous trouvons les étudiants et, dans un ordre ascendant, les enseignants, les administrateurs, les commissaires qui représentent les citoyens et les parents. Au Québec, le mode d'élection des commissaires reproduit presqu'intégralement la conception dominante de la démocratie.

Une telle structure amène non seulement les étudiants, mais également les autres éléments humains de l'organisation scolaire, à accepter et à percevoir comme légitime une conception de la démocratie qui se résume à choisir périodiquement ceux qui prennent les décisions pour les autres. Ces derniers doivent s'y soumettre puisque, hiérarchiquement, ils se trouvent au bas de la pyramide ; ce qui est d'ailleurs le lot des étudiants selon le paradigme rationnel. En somme, l'organisation scolaire hiérarchisée amène l'étudiant à accepter comme « normal » que d'autres prennent pour lui des décisions qui le concernent. L'attitude pertinente devient ce qu'Arnold Kaufman appelle *role playing* et *anticipatory surrender*[3], c'est-à-dire s'imaginer qu'on a le pouvoir, abandonnant ainsi tout effort d'influencer la prise de décision avec comme résultat une espèce de reddition anticipée.

### 2.1.5 La fonction économico-sociale : adapter l'étudiant à la société

Situé au bas d'une structure hiérarchique, l'étudiant, comme tel, a relativement peu d'importance. Expliquons-nous : l'individu conserve son attrait en tant que futur travailleur ou comme futur « moyen » pour faire fonctionner la machine sociale. Maillon de la chaîne, l'individu peut difficilement exprimer ses désirs, ses besoins, ses craintes et ses intérêts. On accorde peu d'importance à cette expression parce qu'elle sert très peu la productivité, d'une part, et que, d'autre part, elle pourrait devenir source de réaction ou de contestation.

---

1. Elizabeth Drews, *Policy Implications of a Hierarchy of Values*, pp. 51-52.
2. James F.T. Bugental, *The Human Possibility*, p. 33.
3. Arnold S. Kaufman, *The Radical Liberal*, pp. 30ss.

Puisque la présente conception de l'éducation est axée sur la transmission et l'acquisition des connaissances, elle tend à favoriser l'« intelligence » de la personne au détriment de ses habiletés physiques et manuelles et à reproduire ainsi la division sociale du travail: d'un côté, le travail intellectuel, de l'autre, le travail manuel[1].

Les valeurs véhiculées par le paradigme rationnel sont conformes aux valeurs du système social, l'éducation étant conçue comme moyen pour adapter l'individu à la société. Dans cette optique, le contenu transmis ne peut donc comporter aucune dimension critique. Le tableau 4.3 résume les valeurs-intérêts transmis par le paradigme rationnel. Nous avons regroupé ces valeurs-intérêts autour de la conception de l'éducation et de l'administration, du rôle de l'enseignant, du contenu, de la forme d'enseignement et de la forme d'évaluation. Il est facile de constater les relations entre les valeurs véhiculées par le paradigme rationnel et certaines des composantes du paradigme industriel.

## 2.2 Une dimension exemplaire du paradigme rationnel : l'approche mécaniste

L'approche mécaniste[2] constitue l'approche traditionnelle qui a marqué l'éducation contemporaine. Le tableau 4.4 synthétise l'approche mécaniste à partir des dimensions retenues de la communication éducative. En effet, la transmission familiale du savoir, l'intronisation sociale effectuée par les institutions religieuses, le type agraire des connaissances, la fixation sur le passé ne pouvaient plus répondre aux exigences de l'industrialisation. Celle-ci voulait un certain type d'homme: discipliné, apte à obéir et/ou à commander, travailleur, disposant d'une certaine connaissance spécialisée. À l'enseignement familial et communautaire a donc succédé l'enseignement organisé et systématisé.

Dans sa pureté classique, telle que vécue dans l'enseignement des humanités, cette approche cherche à aider les étudiants à acquérir les outils intellectuels qui leur permettront de participer à la vie socio-économique tout en maintenant la tradition culturelle occidentale. Ici, nous sommes près de l'approche dite « classique » ou du « rationalisme académique » qui a déjà marqué certains milieux québécois.

Bien sûr, l'éducation a évolué de la fin du 19e siècle jusqu'au milieu du 20e. La relation société industrielle-école s'est modifiée, notamment à cause de l'explosion démographique et technologique. Cependant, les principes fondamentaux de l'organisation scolaire n'ont guère évolué, même si la gestion de l'organisation scolaire s'est perfectionnée[3]. Les modes de transmission des connaissances se sont améliorés et se sont diversifiés. Bref, cette approche s'est systématisée. Le diagramme 4.1 illustre d'une façon schématique, l'approche mécaniste.

Conforme à la fonction générale du paradigme rationnel, l'activité ou communication éducative de l'approche mécaniste est essentiellement une transmission de connaissances et de valeurs préa-

1. Sur le rôle de l'éducation secondaire au Québec relativement à la reproduction de la division sociale du travail, voir l'étude de Jean Archambault, *Le réseau secondaire professionnel, son histoire, ses caractéristiques et ses fonctions*.
2. Nous pourrions qualifier cette approche de culturelle, car elle est axée sur la transmission de connaissances et de valeurs « reconnues ». D'ailleurs, nous avons déjà utilisé l'expression modèle culturel pour identifier cette approche ; voir Yves Bertrand et Paul Valois, *Une réflexion sur la formation à la gestion de l'innovation en éducation*, pp. 11-12. Comme l'approche mécaniste s'est systématisée, nous serions justifiés de recourir à l'expression « approche systématique » ; voir à ce sujet Yves Bertrand, *Les modèles éducationnels*, p. 6.
3. Zvi Lamm soutient dans *Conflicting Theories of Instruction* que l'école n'a pas changé depuis sa création en vue de socialiser les membres des classes privilégiées aux valeurs et idéologies des sociétés traditionnelles.

TABLEAU 4.3 : **Les valeurs du paradigme rationnel de l'éducation**

| Éléments de l'organisation scolaire | Valeurs |
|---|---|
| **1) Conception de l'éducation** | |
| — Institution formelle pour la transmission de la culture | — Tradition et continuité |
| — fonctionnement autonome | — royaume de la croissance |
| — préparation pour l'avenir | — succès |
| — acquisition de connaissances, d'habiletés et de valeurs | — habiletés compétitives |
| **2) Conception de l'administration** | |
| — Organisation formelle et structurée | — Ordre |
| — administration hiérarchique | — sécurité |
| — normes de contrôle : spécification, ordre et régulation | — efficience |
| **3) Rôle des enseignants** | |
| — Agents formels de socialisation | — Responsabilité |
| — doivent éduquer et motiver les élèves | — compétence |
| — organisent, préparent et présentent le matériel qui doit être appris | — préparation et instruction |
| — dirigent et jugent les élèves | — évaluation |
| — maintiennent une distance appropriée entre eux et les élèves | — dignité et compétence |
| **4) Contenu-matière** | |
| — Les processus rationnels sont prioritaires | — Rationalité |
| — attention restreinte au développement psycho-moteur, aux habiletés sociales et à l'esthétique | — réussite académique et intellectuelle |
| — peu d'importance accordée au fonctionnement sensuel, relationnel, mystique, imaginaire et affectif | — objectivité |
| **5) Forme d'enseignement** | |
| — Pré-déterminée | — Structure |
| — approche structurée | — méthode |
| — simplifiée par une analyse réductionniste | — simplification |
| — conception behavioriste de l'apprentissage | — systématisation |
| **6) Forme d'évaluation** | |
| — Comparaison | — Rétroinformation |
| — fondée sur les objectifs standards | — objectivité et justice |
| — en termes de tests standardisés | — niveau de performance |
| — conduite par des enseignants | — efficience |
| — fondée sur les attentes des professeurs | — réussite |

lablement déterminées, transmission assurée par la présence d'un instituteur ou d'un professeur. Celui-ci joue un rôle de premier plan.

L'instituteur est tout d'abord l'agent formel de socialisation de l'étudiant. En langage systémique, il est l'émetteur et l'étudiant est le destinataire. Les principales tâches de l'instituteur sont les suivantes :

— il organise et juge les valeurs de l'étudiant ;

— il est responsable de l'éducation et de la motivation des étudiants ; il doit accaparer l'attention, susciter les interventions et la participation ;

— il doit planifier, organiser et présenter les connaissances à apprendre ; il gère les ressources, détermine les leçons, les cours, les évaluations ; il fait des exposés, des conférences ;

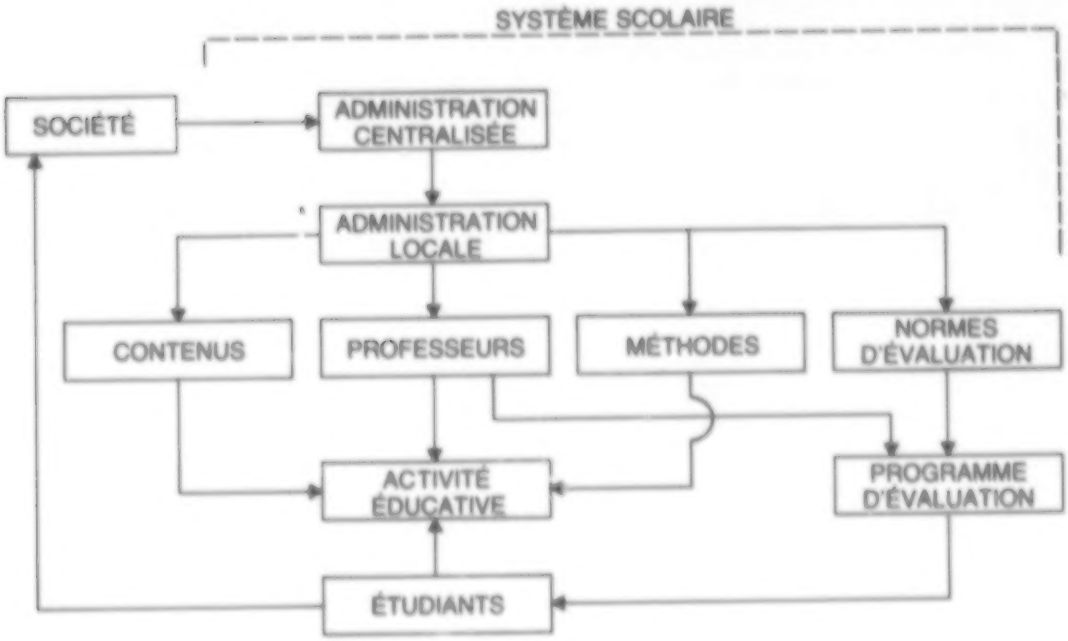
— il dirige et juge le travail de l'étudiant ; il évalue le progrès de l'étudiant et donne de nouvelles tâches ;

— il contrôle les étudiants ; il est responsable de l'ordre et de la discipline dans la classe ; il voit à diminuer les conflits qui peuvent apparaître dans une classe.

TABLEAU 4.4 : **Une dimension exemplaire du paradigme rationnel de l'éducation : l'approche mécaniste**

| Éléments de la communication | Aspects particuliers |
|---|---|
| Contenu de la communication | Centré sur les activités cognitives ; transmission de connaissances et de valeurs pré-déterminées ; savoir avoir. |
| Moyens de communication | Modèle de transformation unique dont les éléments ne varient pas et sont identiques d'une école à l'autre ; modèle structuré selon les lois de l'organisation et de gestion industrielles, bureaucratisation et hiérarchisation des décisions ; l'éducation se donne dans des organisations agréées à cette fin et contrôlées par l'État ; l'administration et les services priment sur l'activité éducative. |
| Destinataire | L'étudiant se conforme au modèle unique de transformation, reçoit le message pré-déterminé et maîtrise ses émotions, son imagination, sa sensibilité, son affectivité. |
| Relations destinataire-milieu | L'étudiant se comporte selon un modèle conforme aux normes socio-culturelles acceptées par la majorité ; évaluation du comportement par comparaison. |
| Relations destinataire-émetteur | L'étudiant est subordonné aux attentes et aux directives de l'enseignant. |
| Émetteur | L'instituteur assure la transmission des connaissances et des valeurs pré-déterminées ; agent formel de socialisation de l'étudiant ; responsable de l'évaluation de l'étudiant selon les normes socio-culturelles acceptées par la « majorité » ; domine, motive, dirige les étudiants. |
| Milieu | Le milieu détermine le comportement acceptable de l'étudiant ; le milieu domine l'étudiant. |

DIAGRAMME 4.1 : **Schéma de l'approche mécaniste**




L'étudiant entre à l'école pour y subir un processus de changement selon un modèle unique de transformation, identique pour tous, dont les éléments ne varient pas et sont les mêmes d'une école à l'autre, par exemple, la disposition des pupitres en rangées, orientés vers le pupitre où « domine » l'instituteur. On lui enseigne certaines connaissances, certaines attitudes et certaines valeurs. Il sort, après un certain temps sur « la chaîne de transformation », conforme au « modèle suggéré ». En somme, la pédagogie est de type mécaniste ou industriel.

L'étudiant doit se conformer aux normes culturelles et sociales acceptées par la « majorité ». Il est subordonné aux attentes et aux directives des enseignants ; il assiste à des cours, reçoit le message et répond adéquatement. Il apprend la vertu du travail. L'apprentissage est une entreprise laborieuse qui ne laisse pas de place au jeu. L'étudiant apprend à maîtriser ses émotions et son comportement ainsi qu'à réprimer certaines tendances.

Le contenu des cours est centré sur les activités cognitives ; celles-ci sont spécialisées et forment des blocs autonomes et étanches. On accorde moins d'attention aux activités d'ordre esthétique. La musique, la peinture et les autres arts ne trouvent que peu de place dans le programme d'un enfant. Par contre, quelques dimensions de la vie humaine sont complètement ignorées. Pensons aux activités impliquant l'imaginaire, la sensualité, l'affectivité, le mysticisme.

L'évaluation se fait par comparaison. Des diplômes sont décernés afin de sanctionner le niveau de connaissances acquises. Ces normes sont standardisées. Elles sont les mêmes pour tous et fondées sur les attentes des enseignants et des administrateurs du système d'éducation.

De plus, comme l'administration des écoles ou de l'organisation scolaire se structure selon les lois de l'organisation et de la gestion industrielle, à savoir la bureaucratisation et la hiérarchisation des décisions, l'étudiant y apprend les rudiments nécessaires pour fonctionner dans la société industrielle. L'évaluation de l'étudiant comporte donc, en plus de l'évaluation du niveau de connaissances acquises, une évaluation, au moins implicite, de son adaptation à l'école, donc de sa conformité au modèle d'organisation industrielle. Il s'agit ici de l'évaluation de son degré de « normalité ». Ainsi, le progrès de l'étudiant est déterminé par son degré de conformité au modèle reconnu et accepté par la majorité. L'évaluation de la possession du savoir transmis favorise la sélection des « mieux-préparés » pour qu'ils occupent les postes stratégiques assurant ainsi la permanence sociétale.

Le milieu scolaire est structuré, formalisé et délimité dans le temps et dans l'espace. Il s'adresse surtout aux enfants et aux adolescents. L'éducation se donne donc dans des institutions agréées à cette fin. L'administration est de type bureaucratique et accuse une tendance très nette à la centralisation. Les décisions importantes viennent habituellement du niveau central et l'exécution en est confiée aux instances locales.

La priorité est souvent accordée à l'activité administrative. Les personnes chargées de la gestion des institutions sont plus intéressées à régler les problèmes administratifs et les problèmes des services qu'à améliorer la qualité de l'activité éducative. Si bien que les décisions touchent, par ordre d'importance, les trois niveaux suivants :

1. l'administration
2. les services
3. l'activité éducative

Les décisions sont unidirectionnelles. Les administrateurs décident. Les enseignants acceptent et appliquent, les étudiants subissent et obéissent.

## 2.3 Liens entre le paradigme industriel et le paradigme rationnel

L'exposé que nous venons de faire démontre que l'approche mécaniste apparaît logiquement comme une stratégie appropriée pour actualiser les fonctions du paradigme rationnel, fonctions qu'explicite sa dimension normative.

C'est d'ailleurs ce qu'illustre le tableau 4.5. De plus, ce tableau synoptique dégage les relations entre le paradigme socio-culturel industriel et le paradigme rationnel de l'éducation. L'hypothèse que tout paradigme éducationnel se fonde sur un paradigme socio-culturel se trouve donc vérifiée en ce qui a trait à ces deux paradigmes[1].

1. La relation d'identité entre le paradigme industriel et l'approche mécaniste permet de reconceptualiser cette approche en omettant les distinctions (paradigme socio-culturel et paradigme éducationnel) que nous avons retenues dans notre démonstration. D'ailleurs, cette reconceptualisation est possible également pour les autres paradigmes éducationnels.

## TABLEAU 4.5 Synopsis du paradigme industriel et du paradigme rationnel de l'éducation

| PARADIGME INDUSTRIEL — TABLEAU 4.1 | PARADIGME RATIONNEL: DIMENSION NORMATIVE — TABLEAU 4.2 | APPROCHE MÉCANISTE — TABLEAU 4.4 |
|---|---|---|
| **MODE DE CONNAISSANCE**<br>Mode rationnel de connaissance<br><br>Développement et application de la méthode scientifique<br><br>Valorisation de l'objectivité et du quantitatif | Transmettre un savoir prédéterminé; transmettre une vérité unique, objective, régularisée et régulatrice; promouvoir les habiletés intellectuelles.<br><br>Présenter la science comme modèle de connaissance; véhiculer le progrès scientifique comme image de la créativité<br><br>Transmettre une vérité unique, objective et régularisée et régulatrice | Transmission de connaissances, prédéterminées, savoir avoir; contenu de la communication centré sur les activités cognitives.<br><br>Transmission de connaissances prédéterminées<br><br>Transmission de connaissances prédéterminées |
| **CONCEPTION DES RELATIONS PERSONNE-SOCIÉTÉ-NATURE**<br>Subordination de la personne à un modèle extérieur et à la société<br><br>Conception mécanomorphique et réductionniste de la personne<br><br>La société comme agrégat d'individus | Transmettre l'image de l'individu centré sur l'ordre existant; promouvoir la légitimité de l'ordre établi et des valeurs qui sont véhiculées; adapter l'individu à la société<br><br>Relativiser l'importance de l'étudiant en tant que personne; maximiser l'attrait de l'étudiant en tant que futur travailleur; promouvoir les habiletés intellectuelles; faire accepter comme normal que les uns prennent les décisions pour les autres.<br><br>Présenter la science comme modèle de connaissance; présenter les relations humaines selon la stratégie du marché | Le milieu détermine le comportement acceptable de l'étudiant; transmission de valeurs prédéterminées; modèle de transformation unique dont les éléments ne varient pas et sont identiques d'une école à l'autre; modèle structuré selon les lois de l'organisation et de gestion industrielle; l'étudiant se comporte selon un modèle conforme aux normes socio-culturelles acceptées par la majorité<br><br>L'étudiant se conforme au modèle unique de transformation; l'étudiant est subordonné aux attentes et aux directives de l'instituteur; évaluation de l'étudiant selon des normes socio-culturelles; l'enseignant maîtrise, motive et dirige les étudiants.<br><br>Transmission de connaissances atomisées |
| **VALEURS-INTÉRÊTS**<br>Domination des intérêts économiques<br><br>L'homme adapté à la société industrielle comme être normal; conformisme<br><br>Auto-discipline<br><br>Mentocratie | Initier l'individu à l'idée de progrès, de production et de consommation; véhiculer le progrès économique, scientifique et technologique comme image de la créativité; présenter les relations humaines selon la stratégie du marché<br><br>Transmettre l'image de l'étudiant conformiste, centré sur l'ordre établi<br><br>Transmettre l'image de l'étudiant conformiste<br><br>Contribuer à la reproduction de la division sociale du travail | Transmission de valeurs prédéterminées; l'étudiant comme récepteur d'un message prédéterminé<br><br>L'étudiant se conforme au modèle unique de transformation et reçoit le message prédéterminé<br><br>Conformité au modèle unique de transformation; maîtrise des émotions, de l'imagination, de la sensibilité et de l'affectivité<br><br>Evaluation du comportement par comparaison |
| **FAÇON DE FAIRE**<br>L'accumulation, stratège du marché<br><br>Industrialisation comme système de production<br><br>Utilitarisme, motivation au travail par le moyen de récompenses financières.<br><br>Impératif technologique et scientifique | Maximiser l'attrait de l'étudiant en tant que futur travailleur, contribuer à la reproduction de la division sociale du travail, présenter les relations humaines selon la stratégie du marché; transmettre l'image de l'individu opportuniste, matérialiste, conformiste, centré sur l'ordre établi; initier l'individu à l'idée de progrès, de production, de consommation<br><br>Faire accepter comme normal que les uns (minorité) prennent les décisions pour les autres (majorité); légitimer une structure décisionnelle hiérarchique et une conception de la démocratie où les décisions importantes sont prises par une minorité<br><br>L'individu opportuniste<br><br>Présenter la science comme modèle de connaissance, véhiculer le progrès économique, scientifique et technologique comme image de la créativité | Conformité aux normes socio-culturelles acceptées par la majorité, réception du message prédéterminé<br><br>Modèle structuré selon les lois de l'organisation et de gestion industrielle; bureaucratisation et hiérarchisation des décisions, l'étudiant subordonné aux attentes et directives de l'instituteur |
| **SIGNIFICATION GLOBALE**<br>Croyance dans le progrès matériel et le développement économique et technologique<br><br>La rationalité scientifique | Initier l'individu à l'idée de progrès, véhiculer le progrès économique scientifique et technologique comme image de la créativité<br><br>Transmettre une vérité unique, objective, régularisée et régulatrice; présenter la science comme modèle de connaissance; science et technologie comme image de la créativité | Conformité aux normes socio-culturelles<br><br>Contenu de la communication centré sur les activités cognitives; transmission de connaissances prédéterminées |

## 3. Le paradigme technologique de l'éducation

Nous parlons du paradigme technologique de l'éducation, d'une part, pour rappeler le courant américain qui utilise l'approche systémique en éducation (« systems approach ») et qui a beaucoup d'influence au Québec; d'autre part, parce que ce courant important s'intéresse davantage à l'efficacité de l'instruction qu'à ses finalités sociales, culturelles ou politiques. Ce courant valorise davantage le *comment* que le *pourquoi*.

Quand nous décrirons l'approche qui correspond au paradigme technologique, nous parlerons de l'approche techno-systémique afin de la caractériser et de l'opposer à une approche systémique explicative centrée sur les relations entre les finalités sociétales et les objectifs de l'éducation. En fin de compte, l'approche techno-systémique engendre une *technologie* de la relation éducative, tandis qu'une approche systémique explicative peut engendrer une critique des politiques éducatives et des propositions pour de nouvelles politiques d'éducation.

Nous allons rappeler les origines de l'approche systémique et la situer par rapport à la théorie générale des systèmes qui a donné naissance à différentes approches systémiques que nous décrivons brièvement[1].

### *A. Origine de l'approche systémique*

Sans vouloir entrer dans les détails de l'histoire de l'approche systémique, nous en rappelons cependant certains traits propres à nous aider à comprendre les implications de son intégration à l'éducation[2].

L'approche systémique prend ses origines durant la dernière Grande Guerre dans le cadre de la programmation des opérations militaires. Cette programmation allait donner naissance à la recherche opérationnelle. Le succès obtenu par la recherche opérationnelle assura son utilisation immédiate dans l'industrie. Les recherches sur l'information et le succès de la recherche opérationnelle permirent l'éclosion de l'approche systémique appliquée à la résolution des problèmes qui devait conduire à l'analyse des systèmes. Maintenant, les théories du « management » et de la gestion sont marquées à la fois par l'analyse des systèmes et l'approche systémique. L'éducation fut, elle aussi, touchée par cette vague. Les Américains eurent recours assez rapidement à cette approche (vers 1955). Le Québec, quant à lui, en prit connaissance vers la fin des années soixante avec la mise en place des cegeps.

---

1. La différence entre une approche systémique explicative et une approche systémique décisionnelle est bien importante pour deux raisons. a) Nous utilisons une approche systémique explicative pour produire la présente recherche mais nous ne produisons pas une technologie de l'éducation. b) La recherche générale sur les systèmes (*General Systems Research*) a conduit et conduira encore à bien des développements et à plusieurs tendances probablement assez contradictoires. Dans *Prospective et analyse de systèmes*, Yves Barel se demande si l'on peut définir l'approche systémique ou analyse de systèmes. Le fait d'utiliser une terminologie double pour désigner l'approche systémique, nous introduit, selon ce dernier, aux difficultés de la définition. Pour dissiper l'équivoque possible, il utilise l'expression plus englobante d'approche systémique; c'est ce que nous faisons aussi, signalant à l'occasion les situations où l'expression analyse de systèmes conviendrait, à savoir quand nous parlons de processus de résolution de problèmes ou de démarche d'analyse de cheminements afin de déterminer les meilleures façons d'atteindre les principaux buts d'un programme visant la solution d'un problème. Dans *Le macroscope*, Joël de Rosnay écrit que l'approche systémique dépasse et englobe l'approche cybernétique qui a pour but principal l'étude des mutations chez les organismes vivants et les systèmes et qu'elle s'écarte de l'analyse des systèmes, méthode qui ne représente qu'un des outils de l'approche systémique (p. 86).
2. Voir le court historique d'Yves Barel dans *Prospective et analyse de systèmes*, pp. 74 et ss. Voir aussi Ida R. Hoos, *Systems Analysis in Public Policy: A Critique*, particulièrement les trois premiers chapitres.

### *B. Nature de l'approche systémique*

La théorie générale des systèmes essaie de définir les caractéristiques générales des systèmes telles que l'interaction, la finalité, la centralisation et l'entropie, et de les appliquer aux phénomènes concrets. En d'autres mots, elle tente de décrire et d'englober, dans une formalisation mathématique, l'ensemble des systèmes rencontrés dans la nature.

La théorie générale des systèmes a donné naissance à des approches systémiques de la réalité: les approches systémiques explicatives et l'approche systémique décisionnelle.

*a) Approches systémiques explicatives*

Ces approches utilisent les catégories et outils scientifiques élaborés par la théorie générale des systèmes et tendent essentiellement à décrire et à expliquer un système donné en l'analysant et en le synthétisant en un modèle ou schéma. Nous pouvons distinguer au moins quatre approches systémiques explicatives pour conceptualiser un système, à savoir l'approche:

*1° Centrée sur la globalité du système*

Cette méthode tente de schématiser un système à partir des catégories suivantes: acteurs, entrées, sous-systèmes, sorties, mécanismes, lieux des forces. L'analyse fait ainsi apparaître le sens global d'un système.

*2° Centrée sur les activités du système*

Cette forme d'analyse veut essentiellement mettre en évidence le processus « entrée – traitement – sortie », ainsi que les sous-systèmes responsables de ces activités. Les catégories principalement utilisées pour la description sont les suivantes:

– *entrée:* opéré: information, énergie-matière, ressources;
opérateurs: structures de contrôle, opérations, personnel.

– *sous-systèmes de traitement:* administration, supervision, décideurs, relations, etc.

– *sortie:* produits, performance, rétroaction (rétroinformation).

*3° Centrée sur les propriétés du système*

Cette forme d'analyse de type macroscopique porte sur un système, à un *point donné de l'espace-temps*; la description est effectuée avec des catégories définies par les caractéristiques des systèmes ouverts. Les catégories utilisées sont les suivantes: entrée, sortie, stabilité ou équilibre dynamique, auto-régularisation, entropie, néguentropie, ségrégation, mécanisation.

*4° Centrée sur les produits du système*

Cette approche part de catégories définissant les produits du système et essaie de les évaluer selon une échelle appropriée (ex.: échelle en quatre points, de faible jusqu'à fort). Les variables à la sortie, ainsi que la performance et l'ouverture du système, sont donc évaluées qualitativement. Les principales catégories servant à l'évaluation sont les suivantes:

– *productivité:* produit, utilité;

– *viabilité:* adaptabilité, pouvoir d'auto-organisation;

– *potentiel d'intégration:* actualisation de soi, décisions communes, souplesse individuelle;

– *rétroaction:* désirabilité, capacité de pénétration.

*b) Approche systémique décisionnelle*

L'approche systémique décisionnelle a pour principale caractéristique de proposer une solution à un problème. Elle est donc normative ou praxéologique. Contrairement à l'approche explicative, elle part habituellement d'une définition d'un besoin (besoin étant entendu comme une différence entre

ce qui est et ce qui doit être) ou de la définition d'un problème issu des besoins, et propose une solution pour réduire cette distance ou ce problème. C'est, en somme, une démarche d'analyse ou d'explicitation de cheminements. L'expression « analyse de système » serait appropriée pour désigner l'approche systémique décisionnelle. *Le paradigme technologique se rattache à l'approche systémique décisionnelle plutôt qu'aux approches systémiques explicatives.*

## 3.1 La dimension normative du paradigme technologique de l'éducation

La société industrielle et, dans certains cas, la société post-industrielle, se caractérisent par la prédominance de la science et de la technologie. Non seulement la technologie occupe une place fort importante dans la culture, mais elle est appelée à devenir très probablement le facteur essentiel de changement social si nous tenons compte des tendances actuelles. L'éducation n'échappe pas à l'influence de la technologie. Nous expliciterons successivement les fonctions générale, épistémologique, culturelle, politique et économico-sociale du paradigme technologique de l'éducation. Le tableau 4.6 résume les dimensions normatives du paradigme technologique.

### 3.1.1 La fonction générale : produire l'homme technologique

Les processus de la communication constituent l'élément polarisateur du paradigme technologique. Ces processus deviennent une technologie de la communication « qui prend en compte la totalité du canal jusqu'à sa source et à son mode d'alimentation ». Le présent paradigme transforme les comportements des étudiants à l'aide de technologies. Cette conception de l'éducation se présente comme « objective » et « non axiologique » et n'accepte pas le rôle de socialisation qu'on retrouve explicitement dans le paradigme rationnel. Cependant, elle véhicule les valeurs dominantes des sociétés industrielles et post-industrielles comme nous le verrons plus loin.

TABLEAU 4.6 : **La dimension normative du paradigme technologique de l'éducation**

| Fonctions intermédiaires | Dimensions |
|---|---|
| Fonction générale | Contribuer à transformer l'éducation en science ; produire l'homme technologique ; organiser efficacement la communication du savoir ; choisir les modes et stratégies appropriées de communication. |
| Fonction épistémologique | Promouvoir le mode rationnel de connaissance. |
| Fonction culturelle | Transmettre le développement technologique et l'utilisation de technologies comme image de la créativité. |
| Fonction politique | Atomiser et « désidéologiser » les débats, problèmes et questions sociétales ; perpétuer une conception oligarchique de la démocratie ; promouvoir « l'expert » comme le fondement de tout modèle décisionnel de solution de problèmes. |
| Fonction économico-sociale | Afficher une apparente neutralité en s'abstenant de toute critique normative ; promouvoir le comment faire et l'efficacité, le contrôle et l'économie ; véhiculer une image mécanomorphique de la personne. |
| **Fonction Principale** | Contribuer au maintien du statu quo sociétal. |

Pour cette conception de l'éducation, c'est l'éducatif qui prime, c'est-à-dire la sélection des modes et des stratégies appropriés de communication (technologie audio-visuelle, théories des processus décisionnels, cours individualisés, technologies de l'organisation de l'apprentissage...). L'éducation se situe donc hors du cadre des finalités sociales ou personnelles. Cette conception les tient pour acquises et s'identifie ensuite à de l'instruction. Il s'agit, en somme, d'organiser efficacement la communication du savoir quel qu'il soit. Le paradigme technologique fait de l'éducation une science en explicitant les conditions d'apprentissage et en construisant les programmes pertinents, comme le soutiennent D. Lapp et plusieurs autres[1].

Nous pourrions résumer la fonction générale du paradigme technologique ainsi: alors que le paradigme rationnel produit l'« homme rationnel », le présent paradigme éducationnel produit l'homme technologique, un activiste « qui trouve non pratique les ruminations de l'esprit et qui préfère trouver sa validité ou son erreur dans la rétroaction immédiate de ses expérimentations. »[2] Nous pourrions ajouter que l'homme technologique est un homme puissant si nous pensons au pouvoir (apparent ou réel) des technologies qui modifient nos institutions, nos attitudes, nos attentes et nos valeurs.

### 3.1.2 La fonction épistémologique: efficacité de la transmission des connaissances

Le paradigme technologique se caractérise essentiellement par la recherche d'une transmission efficace des connaissances; d'où un intérêt pour le mode de production des connaissances. La foi dans le progrès scientifique marque le technologue; les découvertes de la recherche et leurs applications technologiques sont considérées, sans aucune remise en cause, comme un progrès. Dans le cadre de ce paradigme, la connaissance véritable est celle qui peut être vérifiée empiriquement et qui est quantifiable, suivant en cela l'orientation positiviste. Il s'en suit que le paradigme technologique appuie directement le mode dominant de connaissance, à savoir le mode rationnel. La vision du monde véhiculée par l'éducation technologique se définit, par un monde matériel de causes et d'effets, par l'impossibilité de connaître le domaine spirituel (qui ne peut alors être considéré) et par une réalité quantitative que détermine l'environnement et que la science améliore progressivement[3].

### 3.1.3 La fonction culturelle: promouvoir la technologie

Le paradigme technologique vise à transmettre, comme image de la créativité, le développement technologique et l'utilisation de technologies. Ce paradigme contribue également à promouvoir l'homme technologique, dont nous venons de parler, à produire, en d'autres mots, un homme pratique, peu enclin aux jeux de l'esprit, se fiant aux résultat de ses expériences pour valider ou non son action, car l'homme technologique est un activiste.

### 3.1.4 La fonction politique: « désidéologiser » les débats

Le paradigme technologique tend à promouvoir un modèle de prise de décision, à savoir le processus de solution de problèmes qui atomise les questions sans les situer dans une perspective globale et qui tente de « désidéologiser » les problèmes. Ce processus postule que les solutions de problèmes sont le produit d'une démarche rationnelle et dépendent uniquement de techniques ou

1. D. Lapp et autres, *Teaching and Learning*, p. 92.
2. *Idem*, p. 87.
3. *Idem*, p. 137.

de technologies et ne sont pas une question de « valeurs ». En bref, les problèmes ont une solution technologique qu'il faut découvrir et non une solution idéologique, comme on pourrait le croire. Cette vision des choses, loin d'être neutre, contribue à maintenir un processus décisionnel hiérarchique où les « experts » règnent en maître, et à perpétuer une conception de la démocratie qui se résume à une méthode oligarchique de prise de décisions.

### 3.1.5. La fonction économico-sociale : de la neutralité à l'engagement

L'apparente neutralité de la technologie (et de la science également) suppose une absence d'engagement, un examen des problèmes et une recherche de solutions sans une analyse de la dimension normative des problèmes. Voilà pourquoi la technologie et, plus précisément, la technologie de l'éducation, véhicule les valeurs du paradigme industriel et contribue à l'actualiser. La neutralité constitue une forme d'engagement à respecter les composantes du paradigme rationnel en s'abstenant de toute critique normative. Le paradigme technologique est fondamentalement un parti pris implicite ou explicite pour les valeurs dominantes, surtout pour l'efficacité qui est une « vertu » des structures hiérarchiques. Ce paradigme vise, en effet, l'efficacité du système scolaire et, plus particulièrement, celle de l'apprentissage. L'utilisation des média, des cours individualisés, de la technologie éducative, de l'analyse systémique, des théories d'organisation et de l'idée d'*accountability* vise le **comment** et ne remet pas en cause le **pourquoi** de l'éducation.

La priorité accordée par le paradigme technologique aux valeurs d'efficacité, de contrôle et d'économie se trouve renforcée lorsque les valeurs importantes de la société sont groupées selon la même hiérarchie. Les valeurs véhiculées par ce paradigme deviennent dominantes et conditionnent l'ensemble des activités pédagogiques. Il ne faudrait pas oublier que le paradigme technologique est beaucoup plus qu'un ensemble de techniques. C'est, fondamentalement, une attitude globale vis-à-vis de l'éducation et de la conduite humaine[1]. Son apparente neutralité pourrait masquer la conception de l'homme qui s'y trouve. L'évolution du paradigme technologique se trouve donc influencée par la concordance entre le système de valeurs de la société actuelle et celui qui est véhiculé par ledit paradigme. Tous les deux véhiculent la même image de l'homme, à savoir une image mécanomorphique, composante du paradigme industriel. L'éducation technologique aux États-Unis véhicule une image de la personne considérée comme un animal behavioriste qui n'est pas essentiellement différent des autres animaux et dont le comportement est totalement déterminé par l'environnement[2].

## 3.2 Une dimension exemplaire du paradigme technologique : l'approche techno-systémique

L'approche techno-systémique ressemble beaucoup à une approche fonctionnelle de l'éducation, parce qu'elle s'intéresse surtout au *comment*. Sa principale préoccupation consiste à déterminer comment « on fait de l'éducation ». C'est ainsi qu'elle accorde peu d'importance aux valeurs sociales et aux interrogations écologiques, mais qu'elle attache de l'importance à *l'efficacité* d'une communication éducationnelle. Le tableau 4.7 résume l'approche techno-systémique à partir des dimensions retenues de la communication pédagogique.

---

1. Nous pourrions soutenir que la technologie constitue en soi un instrument « neutre » qui n'a pas comme tel une fonction spécifique. C'est à la personne humaine de déterminer les fonctions et les fins de la technologie. Actuellement, elle se fait « technologiser ». Il serait donc possible d'imaginer une toute autre fin pour la technologie dans le cadre d'un paradigme socio-culturel différent du paradigme industriel.
2. Diane Lapp et autres, *opus. cit.*, p. 137.

TABLEAU 4.7 : **Une dimension exemplaire du paradigme technologique de l'éducation : l'approche techno-systémique**

| Éléments de la communication | Aspects particuliers |
|---|---|
| Contenu de la communication | Composé d'activités qui permettent à l'individu d'avoir des comportements préalablement déterminés ; relié aux exigences de la société qui détermine les compétences à acquérir ; centré sur les résultats évaluables en terme de comportements prédéterminés ; curriculum centré sur l'électronique ; transmission implicite des valeurs dominantes (aucune remise en cause) ; emphase sur l'efficacité, la planification et l'organisation. |
| Moyens de communication | Recours à divers media ; éducation comme démarche de résolution de problèmes, comme démarche de prévision, d'organisation et d'évaluation des situations d'apprentissage ; mariage de la technologie, de la communication et de l'analyse de systèmes ; polarisation autour des moyens ; individualisation de l'apprentissage, accessibilité des médias aux professeurs et aux étudiants ; emphase sur l'efficacité de la communication ; individualisation comme mesure d'efficacité. |
| Destinataire | Respect de son individualité en ce qui a trait à son rythme d'apprentissage ; doit se conformer aux comportements prédéterminés ; possibilité, à certaines conditions, d'une variété de contenus. |
| Relations destinataire-milieu | Conditionnées par les exigences de la société qui détermine les compétences qu'il faut acquérir ; regroupement des ressources au niveau de l'organisation scolaire afin de faciliter la tâche de l'étudiant. |
| Relations destinataire-émetteur | Le professeur ingénieur comme principale ressource de l'étudiant ; l'étudiant subordonné au modèle d'intervention pédagogique conçu et appliqué par le professeur ingénieur. |
| Émetteur | Le professeur comme agent principal, plutôt penseur et organisateur que transmetteur de connaissances ; le professeur comme ingénieur qui conçoit et applique un modèle d'intervention pédagogique ; personne-ressource ; collabore avec d'autres spécialistes. |
| Milieu | Environnement pédagogique très structuré et limité spatialement et temporellement ; importance de l'« accountability », de l'activité administrative, des services pédagogiques, du rôle des spécialistes ; le milieu détermine les comportements acceptables de l'étudiant ; le milieu domine l'étudiant. |

Cette approche montre un grand intérêt pour la technologie éducationnelle et pour l'analyse systémique : deux instruments qui vont faciliter l'organisation des situations d'apprentissage. Ainsi, l'éducation est envisagée comme une démarche d'organisation des situations d'apprentissage et l'objectif fondamental des éducateurs et gestionnaires consiste à assurer l'efficacité de cette organisation. De façon globale, l'éducation est un processus de résolution de problèmes d'apprentissage.

L'éducation comprend alors quatre processus importants. C'est tout d'abord une démarche de prévision; il faut, étant donné un certain objectif, découvrir et prévoir le déroulement de l'activité d'apprentissage. Il faut déterminer les opérations cognitives, affectives et psychomotrices requises, le rythme d'acquisition, les problèmes majeurs et mineurs dans les opérations. C'est ensuite une entreprise d'organisation. Il s'agit d'organiser le déroulement du processus d'apprentissage et de construire les situations d'apprentissage. Il s'agit aussi d'un processus d'évaluation. Les situations d'apprentissage contiennent, enfin, leurs propres mécanismes de rétroinformation sur l'évaluation des opérations.

Dans notre société, on tend de plus en plus à « technologiser » tous les secteurs d'activité. L'éducation n'échappe pas à ce raz de marée qui se traduit en langage éducationnel; la technologie de l'éducation est née. Il s'agit de remplir efficacement la « mission impossible »! La pratique éducative est fortement touchée par cet appel. L'apparition de la technologie audio-visuelle et, plus largement, de la technologie de la communication, entraîne des modifications importantes dans la communication pédagogique. La recherche générale sur les systèmes (*General Systems Research*) engendre différentes approches systémiques (Banathy, Kaufmann, Corrigan, etc.) appliquées à l'éducation. Pour plusieurs, celle-ci est désormais fondée sur une démarche générale de résolution de problèmes dont les principales phases sont l'identification du problème ou du besoin, la définition des objectifs, le choix d'une stratégie et des moyens, l'action, l'évaluation et la rétroaction. Voilà, en bref, les deux principaux courants (technologie de la communication et approche systémique décisionnelle) qui fondent et qualifient l'approche techno-systémique de l'éducation.

Bref, l'approche techno-systémique comporte les étapes suivantes:

1. Identification du besoin ou problème auquel il faut répondre.
2. Définition des objectifs qui vont contribuer à satisfaire ce besoin et définition des critères d'évaluation.
3. Énoncé des contraintes et des possibilités.
4. Création des différents systèmes pouvant atteindre les objectifs.
5. Choix d'un système.
6. Implantation du système.

Cette démarche sert à développer des programmes éducationnels qui sont fonction de quatre variables et dont la structure est représentée par l'équation P = f (O, H, C, E) où:
P: Programme éducationnel (structure)
O: Objectifs
H: Caractéristiques de l'étudiant
C: Sujet de connaissance pertinent au programme
E: Facteurs de l'environnement

Dans l'approche techno-systémique, la communication éducative possède quatre caractéristiques fondamentales. En premier lieu, elle est centrée sur des résultats qui peuvent être évalués à partir de comportements. En second lieu, elle est composée d'activités qui vont permettre à l'individu d'avoir les comportements préalablement déterminés. L'activité éducative est donc empreinte d'une qualité très grande d'organisation systématisée et cette structuration est effectuée à l'aide d'une approche systémique. En somme, l'étudiant aura à exécuter certaines tâches, à acquérir certaines attitudes et certaines connaissances dans un programme pré-déterminé, selon une logique tributaire de la psychologie de l'apprentissage et du comportement.

En troisième lieu, la communication éducative fait appel à divers media. L'utilisation de ces media est organisée en « ensembles » dont la fonctionnalité est déterminée par diverses études et

expériences. Les media les plus couramment utilisés sont le livre programmé, l'ordinateur, la télévision, le cinéma, les ensembles audio-visuels.

Enfin, la communication éducative est centrée sur l'individualisation de l'apprentissage qui constitue une caractéristique fondamentale. Les organisations scolaires tentent de tenir compte de l'individualité de l'étudiant en ce qui a trait à son rythme d'apprentissage. Les contenus de formation sont hautement reliés aux exigences de la société. Étant donné que ces exigences sont d'ordre économique, technologique, scientifique et organisationnel, la priorité sera accordée aux contenus de cet ordre. Les étudiants ont cependant accès à toute forme de contenu possible pour autant que ces contenus assurent une plus grande formation de l'individu et, comme corrolaire, un meilleur fonctionnement dans la société. L'approche techno-systémique se donne donc une certaine neutralité par rapport aux valeurs. Cependant, son intérêt pour la fonctionnalité et l'efficacité et son apparente neutralité quant aux valeurs sociales et écologiques sont les signes d'une relation avec le paradigme industriel.

Avec l'approche techno-systémique, l'environnement pédagogique est très structuré et limité spatialement et temporellement. L'organisation scolaire a un rôle fondamental et c'est là que se fait l'éducation. Les ressources y sont regroupées afin de faciliter la tâche de l'étudiant qui y passe son temps. L'éducation se limite temporellement au temps passé dans l'institution. L'administration joue un rôle important dans l'organisation scolaire. L'activité administrative a autant d'importance que l'activité éducative. Les administrateurs accordent beaucoup d'importance à leurs services et à leur amélioration (formation du personnel, analyses de tâches, application de théories de planification et d'administration, etc.) Les services pédagogiques directs et complémentaires occupent une place importante. Les média (centre de ressources didactiques, centre de documentation écrite et audio-visuelle, centre de production audio-visuelle, centre de recherche et d'animation) sont accessibles aux professeurs et aux étudiants.

Ces derniers bénéficient de différents services complémentaires tels que: consultation psychologique, orientation, placement, etc.

Demandons-nous maintenant quel est le rôle du professeur dans une telle conception de l'éducation. Disons, tout d'abord que le professeur demeure l'agent principal dans l'approche techno-systémique. Si, dans l'approche mécaniste, le professeur remplit le rôle de transmetteur de connaissances dans un cadre déjà déterminé, il perd ce rôle dans l'approche techno-systémique et devient le penseur et l'organisateur. C'est pour cette raison que nous utilisons l'analogie avec la tâche de l'ingénieur. Le professeur n'est plus une personne qui enseigne, mais une personne qui pense et structure des situations pédagogiques[1]. Cet ingénieur utilise les connaissances et les outils méthodologiques que lui fournit l'approche techno-systémique.

D'abord le professeur-ingénieur conçoit et implante l'approche techno-systémique en suivant la démarche suivante qui comprend quatre phases:

- ***Repérage des éléments fondamentaux de l'organisation scolaire***

L'ingénieur se donne une vision globale de l'organisation scolaire et de ses besoins, puis fixe le but général du système pédagogique à élaborer.

- ***Élaboration analytique du système pédagogique***

L'ingénieur a pour tâche de conceptualiser le système pédagogique.

1. Nous pourrions parler de l'instituteur-machine qui remplace l'instituteur humain.

- ***Élaboration synthétique du système pédagogique***

L'ingénieur crée des modèles d'intervention pédagogique.

- ***Implantation du modèle d'intervention pédagogique***

L'ingénieur possède aussi, comme tâche importante, l'implantation du modèle d'intervention pédagogique. Il aura la charge de la pré-expérimentation, de l'implantation, de l'évaluation et des ajustements nécessaires à la réalisation des objectifs.

Bref, l'ingénieur en pédagogie techno-systémique demeure le centre de deux opérations fondamentales, à savoir la conception et l'application du modèle d'intervention pédagogique.

L'ingénieur en pédagogie n'assume pas seul les tâches sus-mentionnées; la conception et l'implantation de l'approche techno-systémique nécessitent la collaboration de plusieurs spécialistes, comme l'illustre le tableau 4.8. Comme l'ingénieur en pédagogie techno-systémique ne peut se spécialiser dans tous ces domaines, il lui faut donc recourir à ces spécialistes. L'ingénieur doit conséquemment assumer la direction d'une équipe pluridisciplinaire lors de la conception et de l'implantation de l'approche techno-systémique.

L'approche techno-systémique comporte une part de relations humaines qu'il ne faut pas négliger. Bien souvent, l'étudiant a recours à une personne-ressource lorsqu'il est en panne. Cette personne-ressource peut être un autre étudiant, un appariteur, un documentaliste, etc. Mais, il n'en demeure pas moins que la principale personne-ressource est l'ingénieur en pédagogie. Ce dernier est le principal moteur de l'approche pédagogique techno-systémique.

Remarquons ici que l'ingénieur en pédagogie peut donc travailler à deux niveaux. D'une part, il conçoit le système et l'implante et, d'autre part, il fait partie de ce système en tant que personne-ressource.

Ces différentes propositions et descriptions nous permettent d'entrevoir des modifications importantes dans les tâches du professeur. Elles mènent, en effet, vers l'éclatement du concept de professeur. Le professeur n'est plus celui qui fait « accoucher » les esprits dans une relation immédiate. Il est désormais celui qui crée des situations ayant pour fin de favoriser « l'accouchement » des esprits.

TABLEAU 4.8: **Approche techno-systémique: activités et spécialisations**

| **Activités** | **Domaines et spécialisation** |
|---|---|
| • définition des objectifs: | – taxonomie<br>– philosophie |
| • communication: | – théorie générale de la communication<br>– techniques audio-visuelles de la communication<br>– relations humaines |
| • apprentissage: | – les différentes psychologies de l'apprentissage |
| • organisation: | – gestion pédagogique<br>– théories de gestion<br>– théories de l'aménagement |
| • évaluation: | – docimologie |

## 4. Liens entre le paradigme technologique et le paradigme industriel

Notre exposé montre que l'approche techno-systémique apparaît logiquement comme une stratégie adéquate pour actualiser les fonctions de la dimension normative du paradigme technologique de l'éducation. Le tableau 4.9 illustre synoptiquement les liens entre les composantes du paradigme industriel et celles du paradigme technologique de l'éducation. L'hypothèse que tout paradigme d'éducation se fonde sur un paradigme socio-culturel se vérifie encore une fois. Il nous reste à démontrer que cette hypothèse se vérifie également lorsqu'il s'agit de paradigmes socio-culturels différents du paradigme industriel.

## TABLEAU 4.9: Synopsis du paradigme industriel et du paradigme technologique de l'éducation

| PARADIGME INDUSTRIEL — TABLEAU 4.1 | PARADIGME TECHNOLOGIQUE: DIMENSION NORMATIVE — TABLEAU 4.6 | APPROCHE TECHNO-SYSTÉMIQUE — TABLEAU 4.7 |
|---|---|---|
| **MODE DE CONNAISSANCE** | | |
| Mode rationnel de connaissance | Promouvoir le mode rationnel de connaissance | Accent sur la planification et l'organisation; activités conduisant à des comportements prédéterminés |
| Développement et application de la méthode scientifique | Contribuer à transformer l'éducation en science | Collaboration entre plusieurs disciplines, accent sur l'efficacité de la communication; activités pédagogiques débouchant sur des comportements pré-déterminés |
| Développement et utilisation des théories positivistes de la connaissance | | |
| Valorisation de l'objectivité | Contribuer à transformer l'éducation en science; produire l'homme technologique | Résultats évaluables comme comportements pré-déterminés; insistance sur l'efficacité, la planification et l'organisation |
| **CONCEPTION DES RELATIONS PERSONNE-SOCIÉTÉ-NATURE** | | |
| Subordination de la personne à un modèle extérieur et à la société | Afficher une apparente neutralité en s'abstenant de toute critique normative, atomiser et «désidéologiser» les débats, problèmes et questions sociétales | Contenu de la communication relié aux exigences de la société qui détermine les compétences à acquérir; aucune remise en cause des valeurs dominantes; polarisation autour des moyens de la communication |
| | Perpétuer une conception oligarchique de la démocratie; promouvoir l'expert comme le fondement de tout modèle décisionnel de solution de problèmes | Le professeur-ingénieur et les autres spécialistes comme concepteurs et actualiseurs du système d'intervention pédagogique; importance du rôle des spécialistes |
| Conception mécanomorphique et réductionniste de la personne | Véhiculer une image mécanomorphique de la personne | Subordination de l'étudiant à des activités conduisant à des comportements pré-déterminés |
| La société comme agrégat d'individus | Promouvoir le mode rationnel de connaissance qui postule la séparation entre l'observateur et l'observé | Recours à l'individualisation de l'enseignement comme mesure d'efficacité |
| **VALEURS-INTÉRÊTS** | | |
| Domination des intérêts économiques | Afficher une apparente neutralité, promouvoir le comment faire, l'efficacité, le contrôle et l'économie | Prescrire des comportements correspondant aux exigences de la société |
| L'homme adapté à la société industrielle comme être normal | Produire l'homme technologique | |
| Auto-discipline et conformisme | Promouvoir le comment faire et l'efficacité, le contrôle et l'économie | Se conformer aux comportements pré-déterminés |
| **FAÇON DE FAIRE** | | |
| L'accumulation: prélèvement d'une partie du produit en vue d'investissement | Afficher une apparente neutralité en s'abstenant de toute critique normative | Contenu de la communication relié aux exigences de la société qui détermine les compétences à acquérir; aucune remise en cause des valeurs dominantes; polarisation autour des moyens et centration sur les résultats (et non sur les fins et conséquences) |
| | Promouvoir le comment faire et l'efficacité, le contrôle et l'économie | |
| Industrialisation comme système de production | | |
| Utilitarisme; incitation au travail par le moyen de récompenses financières | Afficher une apparente neutralité en s'abstenant de toute critique normative | Aucune remise en cause des valeurs dominantes |
| Impératif technologique et scientifique | Transmettre le développement technologique et l'utilisation de technologies comme image de la créativité | Recours à divers média; éducation comme démarche de résolution de problèmes; manage de la technologie de la communication et des approches systémiques |
| **SIGNIFICATION GLOBALE** | | |
| Croyance dans le progrès matériel et le développement économique et technologique | Transmettre le développement technologique et l'utilisation de technologies comme image de la créativité | |
| La rationalité scientifique | Contribuer à transformer l'éducation en science; promouvoir le mode rationnel de connaissance | Accent sur l'efficacité de la communication, activités pédagogiques débouchant sur des comportements pré-déterminés |

Chapitre 5

# Le paradigme socio-culturel existentiel et le paradigme humaniste de l'éducation

## Introduction

Dans ce chapitre, nous décrivons en premier lieu le paradigme socio-culturel existentiel. Ensuite, nous présentons le paradigme éducationnel humaniste avec, comme dimension exemplaire, l'approche organique. Nous dégagerons, à l'aide d'un tableau synoptique, les liens existant entre les composantes du paradigme existentiel et celles du paradigme humaniste.

## 1. Le paradigme existentiel

Le paradigme existentiel constitue présentement un contre-paradigme, c'est-à-dire que ses promoteurs le proposent comme paradigme plus souhaitable que le paradigme industriel dominant[1]. Les recherches prospectives de Willis W. Harman et de son équipe ont fait apparaître, au moins aux États-Unis, à travers les sondages, les types d'associations que l'on fréquente, les livres lus, les expériences de « conscientisation », tels le yoga, la méditation et la rétroaction biologique, les indicateurs d'une profonde mutation des valeurs et des croyances fondamentales[2]. La lecture des tendances et l'analyse des forces présentes dans la société américaine ont permis de conclure que la société post-industrielle, prévue par Harman Kahn[3] et qui se présente comme l'avenir logique de l'actuelle société industrielle ne se réalisera pas. Willis W. Harman prévoit au contraire l'actualisation d'un autre type de société, fondamentalement différent des sociétés industrielles et caractérisé par une « centration » sur la personne.

Reprenant à son compte les travaux d'Harman et de son équipe, la Commission on Educational Planning de l'Alberta dans son rapport, intitulé *A Choice of Futures*, a formulé des politiques d'éducation basées sur le choix d'une société centrée sur la personne, type de société qui, aux yeux de la Commission, apparaissait comme avenir plus désirable que la simple extension de la société industrielle actuelle.

---

1. Voir, entre autres, *Ecole de Demain*? du Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation.
2. Willis W. Harman, « Key Choices of the Next Two Decades », pp. 7-8.
3. Willis W. Harman présente dans « Notes on the Coming Transformation » la perspective post-industrielle d'Herman Kahn, voir pp. 18-22.

Les recommandations de la Commission on Educational Planning de l'Alberta et l'engouement, dans certains milieux d'éducation du Québec, pour l'approche organique de l'éducation, résumée par une expression d'origine québécoise, le « s'éduquant », apparaissent également comme des indicateurs de mutations profondes dans les valeurs.

Ces mutations ne sont pas propres au Québec ou à l'Alberta. Willis W. Harman[1] observe, chez certains groupes américains (étudiants, cadres de sociétés), une plus grande insistance sur les valeurs humanistes et spirituelles, sur la qualité de la vie, sur la vie communautaire. En somme, il observe un plus grand intérêt pour une société centrée de plus en plus sur la personne. D'après ce prospectiviste, on accorderait moins d'importance aux valeurs matérialistes et on trouverait inadéquate l'éthique de la croissance économique et de la consommation. On s'orienterait davantage vers le transcendantal, le religieux, l'ésotérique, l'occulte, le suprarationnel, le mystique et le spirituel. Le nouvel intérêt scientifique pour l'exploration des états de conscience altérés légitime davantage les expériences religieuses, mystiques et de méditation.

Il revient sans doute à Willis W. Harman et à son équipe de l'Educational Policy Research Center du Standford Research Institute d'avoir popularisé l'idée d'un paradigme différent du paradigme industriel. Évidemment, l'idée d'une centration sur la personne n'est pas tout à fait nouvelle. Le tableau 5.1 résume les caractéristiques du paradigme existentiel. Ce tableau combine les conclusions de travaux réalisés par Willis W. Harman et son équipe[2] et les résultats de nos propres analyses.

## 1.1 Le mode de connaissance : une démarche subjective et existentielle

La vérité n'a pas dans le paradigme existentiel le caractère objectif, absolu, expérimental, au sens de la méthode expérimentale, que nous retrouvons dans le paradigme industriel. Au contraire, l'atteinte de la vérité suppose une démarche personnelle et subjective qui tient compte de tous les éléments des expériences vécues. En somme, la vérité est existentielle.

La connaissance est vraiment perçue comme un processus total de l'organisme humain. Elle ne se limite pas aux processus cognitifs[3] et elle tente d'éviter, bien qu'imparfaitement, la dichotomie

1. Willis Harman, « Key Choices of the Next Two Decades », p. 7.
2. Entre autres, Willis W. Harman, « Key Choices of the Next Two Decades », du même auteur, « La société américaine en changement » ; et O.W. Markley, D.A. Curry et Dan L. Rink, *Contemporary Societal Problems*.
3. Une personne peut même avoir une conscience cosmique et une connaissance d'une réalité sous-jacente au monde phénoménal, réalité qu'on nomme « Raison divine », « Brahma », Dieu et autres appellations. Avec une telle conscience et une telle connaissance, la personne et la réalité sous-jacente « interagissent » et la personne établit une relation entre elle-même, « je » personnel, et cette réalité sous-jacente, « toi » personnel, mais elle ne réalise pas dans l'optique du paradigme existentiel une union fondamentale ou symbiose de son « je » et du « toi » comme ce sera le cas avec le paradigme de la symbiosynergie. Dans l'optique du présent paradigme, le développement et la création de la personne et sa participation au processus d'évolution seraient régis en dernier ressort par un être suprême, l'Atman, le soi des écrits vedantiques, la sur-âme, le Christ, etc. Ainsi la conception de l'activité humaine est téléologique, mais la fin poursuivie est extérieure à la personne. Il est intéressant de noter que le Québec dont l'héritage religieux devrait le conduire au moins vers les paradigmes éducationnels fondés sur le paradigme existentiel, a opté et continue, dans une large mesure, à opter pour un paradigme éducationnel qui semble être en contradiction avec cet héritage. La foi dans le progrès techno-scientifico-économique l'emporterait sur la Foi ? Dans *Les modèles éducationnels*, Yves Bertrand décrit l'humanisme transcendantal, modèle d'éducation dérivé des travaux de Willis Harman et de son équipe de l'Educational Policy Research Center du Stanford Research Institute. Il qualifie ce modèle de spiritualiste.

entre le sujet et l'objet, entre le subjectif et l'objectif. L'image qui nous permet de saisir la conception de la connaissance du paradigme existentiel est encore celle de la rivière, mais où l'observateur n'est plus séparé de l'objet. Il se trouve, par exemple, dans une barque flottant sur l'eau ou nageant dans l'eau en « interaction avec » le courant; d'où l'appellation de mode interactionnel de connaissance. Martin Buber décrit ainsi cette idée: « Vous ne pouvez atteindre la connaissance en demeurant sur la rive et en regardant les vagues écumantes; vous devez oser vous jeter à l'eau; vous devez nager de toutes vos forces; c'est la seule façon d'atteindre l'intuition anthropologique. »[1]

TABLEAU 5.1: **Le paradigme existentiel**

| **Composantes** | **Éléments** |
|---|---|
| Mode de connaissance | La connaissance comme un processus total de l'organisme humain; interaction, non séparation, de l'observateur et de l'observé; caractère subjectif de la connaissance; la vérité est existentielle; pouvoir quasi illimité de la conscience humaine; possibilité d'atteindre une conscience cosmique; connaissance inclusive, non exclusive; atténuation des réductionnismes par la recherche de relations; systématisation de l'expérience subjective; non-neutralité de la science; réconciliation des dichotomies; possibilité d'intégration d'expériences intuitives, mystiques, religieuses et psychiques. |
| Relations personne-société-nature | Conception téléologique de la vie et de l'évolution; le monde comme un système de rapports entre moyens et fins; but de la société: favoriser le développement de toutes les potentialités de la personne pour qu'elle devienne une personne fonctionnant pleinement; la société et le groupe conçus comme moyen; certaine domination de la personne sur son milieu biophysique, social et culturel; la personne ouverte à son expérience, active et non réactive, vivant selon un mode existentiel. |
| Valeurs-intérêts | Découverte des valeurs fondamentales à partir de l'expérience personnelle de la hiérarchie des niveaux de conscience; finalité de la vie; participation consciente à la croissance individuelle; droit égal pour chaque personne à une liberté maximale compatible avec une liberté similaire pour tous. |
| Façon de faire | Favoriser et créer un environnement centré sur la personne afin d'assurer sa vie pleine; la production de biens et services et le profit orientés vers le développement de la personne fonctionnant pleinement; détermination par la personne de la façon de se développer pleinement, compte tenu des interactions de celles-ci avec d'autres personnes poursuivant une même fin. |
| Signification globale | Centration sur la personne conçue comme fin (sujet) et non comme objet; insistance sur l'extra-rationalité et la possibilité d'avoir conscience d'une réalité sous-jacente au monde phénoménologique. |

La personne humaine se caractérise donc par une prise de conscience de sa relation et de l'interaction d'elle-même et de son environnement biophysique, social, culturel, spirituel et même cosmique. Nous ignorons la capacité de prise de conscience de la personne humaine. En d'autres

1. Martin Buber, cité par Diane Lapp et autres, *Teaching and Learning*, p. 205.

mots, nous ignorons, dans l'état actuel de nos « connaissances », la quasi-totalité des pouvoirs de la conscience humaine. Cependant, nous savons que cette conscience peut, notamment, s'élever à un niveau transcendantal, niveau considéré comme supérieur.

Voici les principales caractéristiques de la conception subjective de la connaissance[1] :

— La connaissance est inclusive et non exclusive ; les distinctions entre science, religion et humanisme s'atténuent ; l'expérience subjective a plus d'importance que l'expérience objective.

— La connaissance est éclectique dans ses méthodes et dans sa définition de la science ; l'expérience contrôlée n'est pas le seul moyen d'atteindre la vérité ; on cherche la complémentarité et les relations ; les réductionnismes perdent leur valeur intrinsèque.

— Cette conception de la connaissance se prête à toute tentative de systématisation de l'expérience subjective.

— La science ne se fonde pas sur la dichotomie observateur-observé ou enquêteur-objet : on tente plutôt de favoriser la confiance par la collaboration et la recherche commune.

— La science ne cherche plus la neutralité ni l'objectivité et s'affirme comme morale et rattachée à la vie humaine.

— La science tente la réconciliation des dichotomies telles que : liberté-déterminisme, matérialisme-transcendantalisme, science-religion.

— Cette conception de la connaissance tient compte des niveaux de conscience ainsi que des métaphores et concepts appropriés ; elle permet une vision totale d'expériences diverses telles que : la créativité, l'intuition, le mysticisme, les expériences religieuses, les phénomènes psychiques.

## 1.2 Les relations personne-société-nature : la personne comme centre

Être centré sur la personne constitue la principale caractéristique du paradigme existentiel. Il ne faudrait pas croire à une naissance spontanée, toute récente, de l'idée d'une centration sur la personne. Divers courants se rencontrent dans l'histoire des idées pour expliquer une telle centration. Il faudrait historiquement remonter jusqu'à la Renaissance et à la Réforme pour en déceler les premières manifestations[2].

En réaction contre la sclérose de la fin du Moyen-Âge, des hommes comme Luther, Calvin, Léonard de Vinci, Copernic et Galilée ont décrit ce que devrait être une nouvelle vision du monde : **l'humanisme**. Celui-ci a regroupé dans son giron, au fil des siècles, de multiples théories. Mais sous cette hétérogénéité se cache une intention commune qui pourrait être résumée, selon Lalande, de la façon suivante : « Un anthropocentrisme réfléchi qui, partant de la connaissance de l'homme, a pour objet la mise en valeur de l'homme ; exclusion faite de ce qui l'aliène de lui-même »[3]. L'humanisme est fondamentalement en réaction contre l'autorité, l'anonymat du créateur et les idées de la scholastique : « L'humaniste est un grand rebelle contre la cosmologie médiévale, mais

1. Voir Willis W. Harman, « The New Copernican Revolution », p. 8. Harman parle des caractéristiques d'une nouvelle science conçue comme une science de l'expérience subjective. Ses recherches préliminaires lui laissaient entrevoir certaines caractéristiques que nous avons résumées. Voir également du même auteur « The Coming Transformation in Our View of Knowledge », p. 128.
2. Voir Crane Brinton, *The Shaping of Modern Thought*, p. 25.
3. André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, p. 423.

ne possède pas lui-même une cosmologie bien définie. L'humaniste est un grand individualiste; il veut être lui-même. Mais il ne sait pas trop qui il est. »[1]

Nous ne pouvons nous attarder davantage sur les origines lointaines de l'humanisme. Le « retour » à une centration sur la personne, comme en font état les travaux de Willis W. Harman, est très significatif.

Selon Floyd E. Matson, la révolution culturelle, qui prend le nom de contre-culture, se caractérise par un nouvel humanisme[2], qui rejoint, d'ailleurs, les premiers balbutiements humanistes de la Renaissance et de la Réforme, à savoir une insistance sur l'homme comme fin (sujet) et non comme moyen (objet), sur la totalité de l'homme intégrant l'amour, la volonté et la raison, et sur le concept corollaire de la « personne-avec-la personne » au lieu de la prémisse individualiste de la « personne-contre-la personne ». En somme, Matson résume le caractère de ce « nouvel humanisme » en disant qu'il est *centré sur la personne*.

La conception contemporaine de la personne véhiculée par le paradigme existentiel s'inspire nettement des théories de la psychologie humaniste dont les fondements reposent sur les travaux, entre autres, d'Abraham Maslow et de Carl Rogers. En opposition à l'école behavioriste et à l'école psychanalytique[3], le mouvement humaniste en psychologie a proposé une conception de la personne humaine suivant laquelle celle-ci est active au lieu d'être réactive et agit de façon consciente et responsable plutôt que de façon inconsciente et involontaire. Carl Rogers nous fournit une excellente description de l'homme nouveau[4]. Pour lui, la personne est personne pour autant qu'elle a une vie pleine qu'il définit ainsi: « La vie pleine, d'après mon expérience est le processus de mouvement dans une direction que choisit l'organisme humain quand il est libre intérieurement de se mouvoir dans n'importe quelle direction, et les traits généraux de cette direction choisie semblent avoir une certaine universalité »[5]. Pour Carl Rogers, une vie pleine caractérise une personne quand[6]:

— elle s'autorise librement à être le processus changeant et fluide qu'elle est;
— elle s'ouvre à tout ce qui se passe en elle;
— elle apprend à développer sa sensibilité interne;
— elle accepte son état d'« être » et accepte les autres de la même façon attentive et compréhensive;
— elle se rend compte des processus complexes qui se déroulent en elle et leur fait confiance;

---

1. Crane Brinton, *opus cit.*, p. 27.
2. Floyd E. Matson, *Notes on the Academic Counter Culture: The Emergence of a Radical Humanism.*
3. D'après Floyd E. Matson, l'école behavioriste et l'école psychanalytique considèrent l'homme comme étant essentiellement un agent passif devant les forces qui le traversent et sur lesquelles il n'a pas de contrôle. Dans le cas du behaviorisme, les forces proviennent de stimuli exogènes; dans le cas de la psychanalyse, les forces sont endogènes. Il est à noter que le behaviorisme règne en maître dans le laboratoire et dans l'école alors que la psychanalyse commande les cliniques. Voir Floyd E. Matson, *opus cit.*, p. 16.
4. Pour la description du paradigme socio-culturel existentiel et du paradigme humaniste de l'éducation tant dans sa dimension normative qu'exemplaire, nous faisons appel à maintes reprises aux travaux de Carl Rogers. Les multiples facettes de sa réflexion justifient une telle référence. Notre analyse de ces travaux indique, en effet, qu'il touche à plusieurs niveaux de la réalité. Tantôt, il se situe au niveau de ce que nous avons appelé un paradigme socio-culturel; tantôt, il touche à la dimension normative d'un paradigme éducationnel; tantôt, il traite plus spécifiquement de ce que nous avons appelé la dimension exemplaire d'un paradigme éducationnel, à savoir l'approche pédagogique.
5. Carl Rogers, *Le développement de la personne*, p. 141.
6. *Idem*, p. 196.

— elle est réaliste de façon créatrice et créatrice de façon réaliste ;
— elle ressent avec fierté qu'elle est un membre sensible, ouvert, réaliste, autonome de l'espèce humaine ;
— elle est vraiment elle-même, quand elle accède petit à petit à un mode d'être conscient et exprimé, impliquant une continuelle réorientation de vie.

La personne du paradigme existentiel se caractérise par certains traits fondamentaux que nous explicitons brièvement[1]. La personne est capable d'être à l'écoute d'elle-même, de vivre tous ses sentiments, de développer toutes ses possibilités. Elle vit pleinement les sensations et répond à ses expériences. Elle est en confirmité avec elle-même. Elle ne tente pas d'imposer des barrières et des mécanismes de défense à ses sensations. Elle est ouverte à son expérience. Elle fait confiance à son organisme. La personne choisit une ligne de conduite en fonction de critères subjectifs. Parce qu'ouverte au monde et ayant confiance en sa capacité d'établir des relations nouvelles avec le milieu, la personne voit son pouvoir de création facilité.

Dans la logique de la conception de la personne, véhiculée par le paradigme existentiel, la société apparaît subordonnée à la personne qui n'est plus, rappelons-nous, un objet comme dans le paradigme industriel, mais bien un sujet, une fin en soi. Conséquemment, la société doit favoriser et créer l'environnement qui assurera le développement de toutes les potentialités de la personne de sorte qu'elle puisse vivre pleinement sa vie et être ainsi une personne fonctionnant pleinement. La personne domine ainsi la société. Celle-ci est conçue, non pas comme un agrégat d'individus poursuivant leurs propres intérêts, mais comme un système de rapports entre personnes fonctionnant pleinement. Nous pourrions préciser ce concept de société en ajoutant qu'il s'agit d'un système de rapports entre les fins (les personnes) et les moyens (la société). D'ailleurs, le groupe, qu'il soit scolaire ou naturel, apparaît dans la logique du paradigme existentiel comme étant essentiellement un moyen pour actualiser une personne fonctionnant pleinement.

Si nous tenons compte dans notre analyse de la dimension transcendantale du présent paradigme, il faut préciser que la vie et l'évolution sont conçues d'une façon téléologique, à savoir que le monde (la nature) est considéré dans son ensemble comme un système de fins et de moyens et où les fins ultimes sont exogènes à la personne humaine. Rappelons que celle-ci possède la capacité de prendre conscience de l'interaction d'elle-même et de son environnement biophysique, social, culturel, cosmique et même spirituel. La personne découvre ainsi les valeurs fondamentales à partir de l'expérience de la hiérarchie des niveaux de conscience.

## 1.3 Les valeurs-intérêts : vivre sa vie

Une participation consciente à la croissance individuelle, essentiellement la finalité de la vie, constitue la valeur-intérêt par excellence. C'est « dans l'intérêt » de la personne de vivre sa vie, d'être caractérisée par une vie pleine.

Si la société est un réseau de personnes fonctionnant et vivant pleinement leur vie, les normes dictant les comportements se doivent d'être différentes de celles du paradigme industriel où l'un s'oppose à l'autre et où les uns s'opposent aux autres. Dans le paradigme industriel, la liberté était conçue de telle sorte qu'il n'était pas nécessaire de tenir compte des conséquences des décisions individuelles. Dans le paradigme existentiel, la notion de liberté tient compte de l'interaction des personnes et des conséquences des choix. Ainsi, chaque personne a un droit égal à une liberté maximale compatible avec une liberté similaire pour tous[2]. Tous ont ainsi le droit (et le devoir) de « fonctionner pleinement ».

---

1. *Idem*, pp. 142-149.
2. Le paradigme existentiel rejoint ici la théorie du contrat et la « position originale » de Rousseau, Kant et Rawls ; voir John Rawls, *A Theory of Justice*.

## 1.4 La façon de faire : un environnement centré sur la personne

Comme la personne est par définition active et non réactive, il lui revient de déterminer la façon qui lui permettra de se développer pleinement, compte tenu de ses relations avec d'autres personnes poursuivant une même fin.

Pour que la personne fonctionne pleinement, il s'agit essentiellement de favoriser et de créer un environnement centré sur la personne. Par exemple, on pourrait toujours accumuler un capital pour produire des biens et services, mais une telle production ne serait pas d'abord orientée vers la recherche du profit, mais plutôt vers le développement de personnes fonctionnant pleinement[1].

La dichotomie travail intellectuel-travail manuel disparaît avec le présent paradigme, car il ne peut être question, pour une personne au fonctionnement intégral, de se diviser. Un tel réductionnisme n'a pas sa place ici. En somme, le présent paradigme intègre le travail, le temps libre (jeu) et le développement personnel.

## 1.5 La signification globale : la personne comme fin

La signification globale du paradigme existentiel s'exprime en quelques mots : centration sur la personne. Le paradigme existentiel met l'accent sur la personne comme fin (sujet) et non comme moyen (objet), sur sa totalité et sur l'interaction des personnes au lieu de la prémisse individualiste d'une personne contre une autre. Alors que le paradigme industriel mettait l'accent sur la rationalité, le paradigme existentiel insiste sur l'extra-rationalité et la possibilité d'avoir conscience d'une réalité sous-jacente au monde phénoménal : conscience qui peut déboucher sur la recherche d'un Absolu, de l'Eternel.

# 2. Le paradigme humaniste de l'éducation

Divers courants se rencontrent dans l'histoire des idées pour expliquer la naissance d'une conception humaniste de l'éducation. L'humanisme ou, plus précisément, ce que nous avons appelé le paradigme existentiel, a donné naissance à diverses réflexions et à diverses théories de l'éducation que nous regroupons sous le vocable de l'éducation humaniste. Dans ce courant de pensée, l'auteur le plus célèbre est sans aucun doute Carl Rogers. Ce dernier a proposé une théorie de l'éducation à partir de deux principes : la centration sur l'étudiant et sur les relations interpersonnelles.

En ce qui a trait au Québec, les textes émanant de l'Opération Départ[2] et du Conseil supérieur de l'éducation[3] ont mis en valeur cette philosophie de l'éducation centrée sur l'enfant ou le « s'éduquant ». Puis, des expériences pédagogiques ont amené Pierre Angers à modifier cette philosophie en accordant une plus grande part à l'interaction de l'enfant et de son environnement. Mais elle demeure, quand même, fondamentalement centrée sur le développement du « s'éduquant » puisque le milieu scolaire et les « interactions scolaires » sont subordonnés à ce développement.

---

1. Il s'agit d'humaniser le capitalisme ; voir à ce sujet Willis W. Harman, « Humanistic Capitalism : Another Alternative ».
2. Ministère de l'éducation, *Opération Départ (Montréal)*.
3. Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité éducative*.

## 2.1 La dimension normative du paradigme humaniste

Dans le cadre des recherches de l'Educational Policy Research Center du Stanford Research Institute, Vivian Sherman a fait une remarquable analyse des caractéristiques de l'éducation humaniste[1] qui présente bien la dimension normative du paradigme humaniste de l'éducation. En voici un résumé.

— **Le soi** est au centre et constitue une force unificatrice; il est existentiel et unique; il se prolonge grâce à des activités créatrices.

— **La vie** est échange avec l'environnement; elle est dynamique; elle est croissance, transcendance et création; elle se passe dans le présent; elle est globale et se situe à de multiples niveaux; elle est multisensorielle, respecte son rythme naturel et est naturellement enjouée.

— **L'expression libérante** est un processus; elle est physique, sociale, symbolique, fantaisiste, imaginaire, etc.; elle est expérience subjective.

— **L'expérience unificatrice** est réaménagement, résolution, assimilation; elle est représentation de modèles, de relations, de possibilités; elle est expérience interne de liaison d'idées, d'images, d'attitudes, de réponses corporelles; elle est intrinsèquement satisfaisante et joyeuse et se valide subjectivement.

— **La constitution du sens de la personne** naît de la rencontre du monde interne et du monde externe; elle peut être discrète et en devenir; elle peut résulter de la conversion de la réalité individuelle et de la vérité subjective en symbole; elle est une interprétation du monde et est liée au langage et à l'organisation cognitive; elle est connaissance individuelle et privée; elle est partiellement accessible lorsque conceptualisée objectivement.

— **Le changement** est naturel; il résulte de transactions constantes et possède une direction; il est volontaire et se produit à travers des visions créées par choix et par des valeurs vécues; il est une prise personnelle de responsabilités; il est facilité par le jugement personnel.

— **Les individus** sont la plus haute autorité; ils créent et constituent des systèmes, assument et évaluent le changement, modifient librement et sans heurt le soi et l'environnement, varient et adaptent le rythme à leurs échéances, intérêts et besoins.

— **La réalité interpersonnelle** naît des relations enrichissantes de l'enfance; elle est simultanément différenciée et reliée aux autres; elle se fonde sur une sensibilité interpersonnelle et sur la communication; elle exige l'authenticité comme condition de relations avec les autres; le pouvoir d'éduquer se trouve chez les gens comme exemples de styles de vie.

— **La collaboration et la communication** naissent d'un sentiment d'appartenance; elles sont une définition de la communauté; elles amènent la reconnaissance des problèmes individuels comme problèmes de groupes apparaissant dans le fonctionnement et l'organisation des individus à l'intérieur d'un système dont ils sont responsables; elles impliquent plusieurs types de messages; elles sont des actions simultanées et anticipatoires et sont reliées à la culture.

Nous allons maintenant expliciter successivement les fonctions générale, épistémologique, culturelle, politique et économico-sociale du paradigme humaniste de l'éducation, fonctions que synthétise le tableau 5.2.

1. Vivian Sherman, *Two Contrasting Educational Models*, pp. 27-28.

TABLEAU 5.2: **La dimension normative du paradigme humaniste de l'éducation**

| Fonctions intermédiaires | Dimensions |
|---|---|
| Fonction générale | Se centrer sur le développement de l'enfant; faire de l'étudiant un individu qui se sent bien dans sa peau et qui fonctionne pleinement. |
| Fonction épistémologique | Promouvoir une conception de la connaissance axée sur la subjectivité et devenue une qualité de l'être; remplacer le savoir avoir, acquisition de connaissances, par le savoir être, organicité des acquis. |
| Fonction culturelle | Promouvoir, comme modèle de créativité, la créativité subjective, l'expression de soi, la communication, la joie, l'amour; proposer une « nouvelle » image de la personne où celle-ci est libre intérieurement de se mouvoir dans n'importe quelle direction et de choisir librement d'être le processus changeant qu'elle est pour atteindre ainsi une vie pleine; produire une personne ouverte à l'expérience, orientée vers le moment présent, créatrice, confiante en son organisme, possédant un sentiment de liberté totale. |
| Fonction politique | Critiquer la façon dont la société dite démocratique traite les individus; redonner le pouvoir à l'individu. |
| Fonction économico-sociale | Amener (au moins partiellement) l'ordre social dominant à se centrer sur la personne; critiquer les structures autoritaires. |
| **Fonction principale** | Hypothèse A: Contribuer à maintenir le statu quo sociétal.<br>Hypothèse B: Tout en maintenant l'ordre des choses; contribuer à le rendre plus humain, à l'adapter.<br>Hypothèse C: Favoriser la création d'une société centrée sur la personne. |

### 2.1.1 La fonction générale: place au « s'éduquant »

Face à une société qui accorde très peu d'importance à l'individu, à sa créativité, à ses besoins et à son imagination, l'organisation scolaire, dans le cadre du paradigme humaniste de l'éducation, se centre prioritairement sur le développement de l'enfant pour en faire un individu qui se sent bien avec lui-même et qui fonctionne pleinement. Voilà le projet central du paradigme humaniste de l'éducation.

### 2.1.2 La fonction épistémologique: la connaissance est subjective

L'école doit promouvoir une « nouvelle » conception de la connaissance. Face à l'objectivité, à l'empirisme, à la science, et à l'intellectualisme, elle doit plutôt faire place à la connaissance subjective, personnalisée, centrée sur les besoins de l'individu, sur son rythme d'apprentissage, sur sa façon d'apprendre et sur ses intérêts.

L'homme n'apprend que s'il est intéressé et si ses connaissances sont fondamentalement multisensorielles et subjectives. Le savoir, comme acquisition de connaissances, comme AVOIR, doit être remplacé par le SAVOIR ÊTRE, l'organicité des acquis.

La vérité cesse d'être attachée à l'observation rigoureuse; elle devient une qualité de l'être en relation avec son milieu. ÊTRE vrai, sincère, conforme à soi-même, diraient les tenants de ce paradigme d'éducation.

### 2.1.3 La fonction culturelle: créativité, joie et amour

Le pôle est déplacé. Ce n'est plus la connaissance scientifique qui est intéressante et proposée comme modèle de créativité, mais la créativité subjective, l'expression de soi, la communication, la joie, l'amour.

En fait, la vision humaniste de l'éducation propose une « nouvelle » image de l'homme qui réapparaît constamment et de façon cyclique depuis la Renaissance. Cette image est hautement tributaire d'une conception « personnaliste » qui n'a aucun rapport avec le courant personnaliste de la philosophie française. La personne est libre intérieurement de se mouvoir dans n'importe quelle direction et de choisir librement d'être le processus changeant qu'elle est afin d'atteindre une vie pleine. Elle est ouverte à l'expérience et orientée vers le moment présent. Elle est créatrice et fait confiance à son organisme. Elle possède un sentiment de liberté totale.

### 2.1.4 La fonction politique: une critique de la dépersonnalisation

De façon globale, cette conception de l'éducation accepte difficilement la façon dont la « démocratie de représentation » traite les individus et, plus particulièrement, l'autoritarisme dont elle fait preuve et qui aboutit ni plus, ni moins qu'à la dépersonnalisation des êtres humains. Ainsi, Rogers soutient que le système démocratique conventionnel est plutôt autoritaire et qu'une éducation humaniste, centrée sur la personne, est une menace pour le monde de l'éducation étant donnée la structure hiérarchique du système scolaire. Rogers considère, donc que le pouvoir doit revenir à la personne. Si l'instituteur utilise une approche centrée sur la personne, partage le pouvoir avec les étudiants, ceux-ci sont donc responsables de leur éducation. Ainsi donc, la personne qui se développe et qui apprend constitue une force politique indéniable[1].

Il apparaît que le paradigme humaniste critique, à tout le moins implicitement, la conception dominante de la démocratie, conception qui se résume à choisir périodiquement la minorité qui prend les décisions à la place de la majorité. La question qui se pose est la suivante: quelle influence peut avoir sur le système politique une personne ou un groupe de personnes qui a expérimenté un processus éducatif fondé sur le paradigme humaniste? Nous ne pouvons répondre à cette question dans le cadre de la présente étude. Cependant, nous pouvons formuler trois hypothèses. La première considère que, même si le paradigme existentiel postule une relation et non une séparation entre les personnes, celles-ci ne peuvent représenter une force collective

1. Carl Rogers, « Beyond the Watershed », p. 6. Dans *Les modèles de l'institution scolaire*, P. Angers écrit qu'« au principe de cette action politique, il y a un acte de foi dans l'homme; par les pouvoirs de sa pensée et par sa liberté, l'homme est capable de créer du nouveau et de transformer l'ordre établi; et il est personnellement responsable de ce changement » (p. 76).

suffisamment intégrée pour renverser l'ordre établi, d'autant plus que par définition ces personnes chercheraient leur propre épanouissement (personnes fonctionnant pleinement) et d'autant plus que, par définition, l'expérience éducative centrée sur le « s'éduquant » ne comporte aucune critique explicite de la conception hiérarchique de la démocratie.

La deuxième hypothèse accorde au paradigme humaniste de l'éducation une capacité relative de changement. Les « s'éduquants » peuvent acquérir un sentiment d'efficacité politique, c'est-à-dire qu'ils peuvent se sentir capables d'influencer les décisions politiques qui les concernent. Or, de nombreuses études démontrent une forte corrélation entre le sentiment d'efficacité et la participation socio-politique[1]. Qu'un plus grand nombre de « s'éduquants-citoyens » s'engagent dans la chose politique n'a pas nécessairement, comme conséquence, une transformation radicale de l'ordre existant.

Nous pourrions aussi nous attendre à une profonde humanisation de l'ordre existant, et à la possibilité, et c'est notre troisième hypothèse, d'une société centrée sur la personne, société différente de la société industrielle et dont nous parlerons au chapitre 7. À noter que les trois hypothèses s'appliquent aussi à l'ensemble du paradigme humaniste et en traduisent la fonction principale, soit, selon la première hypothèse, maintenir le statu quo sociétal, soit, selon la seconde, contribuer, tout en maintenant l'ordre des choses, à le rendre plus humain, à l'adapter afin d'en assurer la continuité, soit à la possibilité de déboucher sur une société centrée sur la personne.

### 2.1.5 La fonction économico-sociale : du changement individuel au changement social ?

L'analyse de la fonction économico-sociale du paradigme humaniste de l'éducation pose autant de problèmes que l'analyse de la fonction politique. La plupart des auteurs disent très peu de choses sur cette dimension puisque l'éducation est centrée sur l'étudiant.

Ce paradigme éducationnel pourrait (et nous insistons sur le conditionnel) contribuer à modifier l'ordre existant vers une plus grande centration sur la personne. Comme ce paradigme éducationnel n'accepte pas les structures autoritaires, nous pourrions nous attendre à tout le moins à des modifications dans la nature des rapports, par exemple, entre patrons et travailleurs, entre le Gouvernement et les citoyens.

## 2.2 Une dimension exemplaire du paradigme humaniste : l'approche organique

Nous allons présenter l'approche dite organique à partir principalement de deux groupes de descriptions : celles que l'on trouve dans le rapport du Conseil supérieur de l'éducation, intitulé *L'activité éducative*[2] et dans *Les modèles de l'institution scolaire* de Pierre Angers, et celle qu'a fournie Carl Rogers dans une conférence donnée en mai 1976, dont nous avons d'ailleurs déjà parlé[3]. Le tableau 5.3 résume les principales caractéristiques de l'approche organique.

---

1. Voir Sidney Verba et Norman H. Nie, *Participation in America* et Carol Pateman, *Participation and Democratic Theory*.
2. Avec *L'activité éducative*, le Conseil supérieur de l'éducation a repris la plupart des thèses rogériennes lorsqu'il a présenté la conception organique de l'éducation.
3. Carl Rogers, « Beyond the Watershed ». Parmi les théoriciens américains qui ont conçu des approches centrées sur la personne, nous retrouvons entre autres : A. Maslow, *Toward a Psychology of Being*, E. Paul Torrance, *Guiding Creative Talent* ; W.J. Gordon, *Synectics* et W. Glasser, *Reality Therapy*.

TABLEAU 5.3: **Une dimension exemplaire du paradigme humaniste de l'éducation: l'approche organique.**

| Éléments de la communication | Aspects particuliers |
|---|---|
| Le contenu de la communication | Le s'éduquant détermine son propre contenu et contrôle ses activités d'apprentissage; l'apprentissage comme expérience active qui se passe dans la vie intérieure de l'étudiant; le progrès personnel en tant que développement total du « s'éduquant » (personne fonctionnant pleinement) est plus important que la somme des connaissances acquises; valorisation des comportements exploratoires; communication non directive. |
| Moyens de communication | Importance accordée à la création d'un environnement incitatif et non coercitif favorisant le développement du « s'éduquant » et conforme à la dynamique d'interaction entre le sujet et l'objet; fonction secondaire attribuée aux facteurs extérieurs au s'éduquant; rôle effacé de l'administration. |
| Destinataire | Agent actif et premier de son apprentissage; apprend, par autodiscipline, à apprendre ce qui l'intéresse; participation du « s'éduquant » dans le choix des activités et des matériaux d'apprentissage et dans celui des collaborateurs; possession, en lui-même, de toutes les ressources nécessaires à une expérience d'apprentissage; capable d'initiative, d'autonomie, de décision personnelle, d'engagement actif dans le processus de sa formation; personne active et non réactive; participation aux décisions communes; libre, créateur, confiant dans son propre organisme. |
| Relations destinataire-milieu | Le milieu comme moyen pour faciliter le développement du « s'éduquant »; l'apprentissage individuel, seul authentique et efficace. |
| Relations destinataire-émetteur | Direction de la communication: du « s'éduquant » à l'instituteur (facilitateur); coopération; subordination du facilitateur aux besoins du « s'éduquant ». |
| Émetteur | Guide quant aux possibilités de l'environnement; facilitateur; appui dans les situations difficiles; coopère de l'extérieur à l'activité éducative; médiateur. |
| Milieu | Potentiel générateur de l'environnement scolaire; incitatif, non coercitif, secondaire par rapport aux ressources internes du « s'éduquant »; centration de l'environnement sur le « s'éduquant »; l'administration favorise l'épanouissement de l'organisation scolaire, inspire et planifie; l'environnement suprascolaire est presque ou totalement ignoré. |

Nous allons d'abord dégager les principes qui sous-tendent l'approche organique. Rogers énumère huit aspects fondamentaux de l'éducation centrée sur la personne[1]. Si un leader, perçu comme tel, est assez sûr de lui-même et croit que les gens sont capables de penser par eux-mêmes et d'apprendre par et pour eux-mêmes, alors:

1) le facilitateur partage avec les autres, enseignants, étudiants, parents et membres de la communauté, la responsabilité du processus d'apprentissage;

1. Carl Rogers, *opus cit.*, pp. 8ss.

2) le facilitateur fournit les ressources d'apprentissage;

3) l'étudiant développe son propre programme d'apprentissage, seul ou avec d'autres;

4) un climat facilitant l'apprentissage doit régner dans l'institution scolaire;

5) l'important, c'est d'apprendre à apprendre ce qui nous intéresse;

6) la discipline nécessaire pour l'atteinte des objectifs doit être une auto-discipline;

7) l'évaluation de l'importance et de la signification de l'apprentissage doit être faite par l'étudiant;

8) dans ce climat qui facilite la croissance, l'apprentissage tend à avoir une plus grande profondeur, se développe plus rapidement et touche davantage la vie et la conduite de l'étudiant.

Ceux qui ont élaboré des approches éducationnelles centrées sur la personne accordent beaucoup d'importance au potentiel générateur de l'environnement scolaire. Ainsi, ils conçoivent des environnements qui vont favoriser le développement de l'étudiant. Avec les approches centrées sur la personne, l'étudiant contrôle les activités d'apprentissage de sorte qu'elles sont non directives ou facilitatrices.

Dans *Les modèles de l'institution scolaire*, Pierre Angers a développé l'approche organique selon les principes sus-mentionnés:

> « Au principe de ce modèle, il y a une volonté d'interaction entre le sujet et l'objet qui conduit à la conception d'un environnement scolaire conforme à cette dynamique. L'intervention éducative est envisagée dans une perspective environnementale. »[1]

Dans ce cadre, l'enfant cherche naturellement à ordonner et à structurer son expérience de l'environnement et des êtres humains qui l'entourent. L'enfant est donc vu comme l'agent actif et premier de son processus d'apprentissage et celui-ci est le résultat de l'interaction de l'individu et de l'environnement. Le Conseil supérieur de l'éducation précise que « l'apprentissage (est) une expérience active qui se passe toute entièrement dans la vie intérieure de l'étudiant »[2]. Celui-ci « possède le dynamisme et les ressources pour effectuer cette expérience, l'accomplir, lui donner un caractère authentique. L'étudiant, ou de préférence le « s'éduquant », est capable d'initiative, d'autonomie, de décision personnelle, d'engagement actif dans le processus de sa formation. Le Conseil supérieur de l'éducation ajoute, plus loin, dans son rapport que l'apprentissage individuel est le seul qui soit authentique et véritablement efficace[3]. Cette affirmation découle de la conception de la personne qui sous-tend le rapport du Conseil. Pour celui-ci, la personne est définitivement active et non réactive comme en fait foi l'extrait suivant:

> « Le centre de la nature humaine, les régions les plus intérieures de la personne, le dynamisme vital de la personnalité, sont quelque chose de positif; ce dynamisme tend naturellement à la croissance et au développement de tout l'être; il est rationnel, réaliste et dirigé vers le progrès de la personne. »[4]

Le progrès du « s'éduquant », cette atteinte de la vie pleine, selon la terminologie rogérienne, constitue, aux yeux du Conseil, un objectif infiniment plus important que ceux que poursuit l'approche mécaniste. Le Conseil affirme que:

---

1. Pierre Angers, *Les modèles de l'institution scolaire*, p. 64.
2. Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité éducative*, p. 37.
3. *Idem*, p. 50. Pour Jacques Grand'Maison, « étant isolée de toute considération sociale, cette affirmation reflète l'idéologie libéraliste tout autant qu'une position de classe ». *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*, p. 36.
4. Conseil supérieur de l'éducation, *opus cit.*, p. 38.

« Le progrès interne de l'étudiant et le mouvement indéfini de sa croissance intérieure sont des objectifs éducatifs infiniment plus importants que la somme de connaissances acquises, l'étendue du programme parcouru, le nombre des diplômes accumulés, et le nombre des années d'études poursuivies. »[1]

Une indépendance considérable est accordée à l'enfant puisque l'acquisition de « connaissances » prend un sens seulement si elle répond à un ensemble de besoins affectifs et cognitifs de l'enfant. Les contenus de formation sont déterminés par l'enfant, c'est-à-dire ses questions et les activités rendues nécessaires par sa problématique. Dans cette optique :

« Le maître ne peut que coopérer de l'extérieur à l'activité éducative de l'étudiant ; il ne peut que participer, par une action indirecte et comme médiateur aux démarches d'apprentissage, à l'engagement, aux décisions et aux choix qui relèvent en propre de la capacité de l'étudiant. »[2]

Les enfants ont ainsi la capacité d'effectuer des choix importants puisque ces décisions leur appartiennent. La confiance qui leur est accordée permet un développement naturel des comportements exploratoires, de la notion de responsabilité, de participation aux décisions communes.

L'apprentissage est facilité puisque l'enfant participe directement au choix des activités, des matériaux et des collaborateurs. Bien que les ressources extérieures à l'étudiant (enseignants, équipements, programmes et régimes pédagogiques) constituent, au dire du Conseil, des ressources importantes, efficaces et, la plupart du temps, indispensables, le Conseil considère que par rapport aux ressources internes de l'étudiant, elles viennent au second rang, constituant un ensemble de conditions favorables et d'éléments d'appoints. L'apprentissage se fait dans un climat chaleureux, vivant et joyeux, bâti sur des relations humaines revalorisées. L'approche organique exige de l'éducateur « sympathie affective et intellectuelle, attention et intuition, souci constant des besoins et des problèmes de l'étudiant, promptitude à y répondre à l'heure même où ils apparaissent »[3].

La centration de l'activité éducative sur l'expérience individuelle et personnelle de l'enfant ne diminue pas le rôle de l'organisation ou de l'administration mais en change l'orientation. L'organisation, en effet, est, elle aussi, centrée sur l'enfant. Elle fait appel davantage à la communauté et surtout aux parents. Ainsi, les parents peuvent partager avec les enfants leurs connaissances et leurs expériences, aider les enseignants, fabriquer du matériel, organiser les services connexes (bibliothèques, etc.). Elle joue, enfin, un rôle de planification et attache de l'importance à la préparation du personnel.

Une grande importance est accordée à l'environnement. Les matériaux manipulables sont variés et facilement accessibles dans l'institution elle-même. Ces matériaux sont, en grande partie, déterminés par les besoins de l'enfant. De plus, les enfants sont en groupements multi-âges et les lieux « d'apprentissage » sont en fonction d'ensembles d'intérêts communs.

Si l'enfant est perçu comme un agent autonome, l'enseignant devient alors un guide quant aux possibilités de l'environnement, une personne qui facilite l'apprentissage et qui aide dans les situations difficiles. Dès lors, l'administration joue un rôle plus effacé. Ce rôle consiste surtout à favoriser l'épanouissement de l'institution, à stimuler les enfants et à inspirer les enseignants.

---

1. *Idem*, p. 39.
2. *Idem*, p. 37.
3. *Idem*, p. 39.

## 3. Liens entre le paradigme existentiel et le paradigme humaniste

L'approche organique apparaît logiquement comme une stratégie adéquate pour actualiser la dimension normative du paradigme humaniste de l'éducation. Le tableau 5.4 fait apparaître les relations entre les composantes du paradigme socio-culturel existentiel et celles du paradigme humaniste de l'éducation dans ses deux dimensions normative et exemplaire. La documentation sur l'approche organique, que nous avons analysée, ne fait pas mention de deux éléments du paradigme existentiel : la possibilité d'atteindre une conscience cosmique et la conception téléologique de la vie et de l'évolution. Nous ne croyons pas, toutefois, que cette absence de relations infirme la vérification de l'hypothèse que tout paradigme d'éducation repose sur un paradigme socio-culturel, même lorsqu'il s'agit d'un paradigme socio-culturel différent du paradigme industriel dominant.

## TABLEAU 5.4 : Synopsis du paradigme socio-culturel existentiel et du paradigme humaniste de l'éducation

| PARADIGME EXISTENTIEL — TABLEAU 5.1 | PARADIGME HUMANISTE DE L'ÉDUCATION: DIMENSION NORMATIVE — TABLEAU 5.2 | APPROCHE ORGANIQUE — TABLEAU 5.3 |
|---|---|---|
| **MODE DE CONNAISSANCE** | | |
| La connaissance comme processus total de l'organisme humain; caractère subjectif de la connaissance, connaissance inclusive, non-exclusive, systématisation de l'expérience subjective, non-neutralité de la science | Promouvoir une conception de la connaissance axée sur la subjectivité et devenue une qualité de l'être; la créativité subjective, l'expression de soi, la communication, la joie et l'amour comme modèle de créativité | L'apprentissage comme expérience active qui se passe dans la vie intérieure de l'étudiant; l'environnement scolaire comme secondaire par rapport aux ressources internes du s'éduquant; développement total du s'éduquant plus important que la somme des connaissances acquises |
| Interaction entre l'observateur et l'observé | | Le milieu comme moyen pour faciliter le développement du s'éduquant, potentiel générateur de l'environnement scolaire, conformité à la dynamique d'interaction entre le sujet et l'objet |
| Pouvoir quasi-illimité de la conscience humaine, possibilité d'atteindre une conscience cosmique, possibilité d'intégration d'expériences intuitives, mystiques, religieuses et psychiques | | Possession par l'étudiant de toutes les ressources nécessaires à une expérience d'apprentissage |
| Atténuation des réductionnismes par la recherche de relations, réconciliation des dichotomies | Remplacer le savoir-faire par le savoir-être, organicité des acquis, réaliser une personne ouverte à l'expérience, la communication comme dimension d'un modèle de créativité | Environnement conforme à la dynamique d'interaction entre le sujet et l'objet |
| **RELATIONS PERSONNE-SOCIÉTÉ-NATURE** | | |
| Conception téléologique de la vie et de l'évolution | | Le milieu comme moyen pour faciliter le développement du «s'éduquant» |
| Le monde comme système de rapports entre moyens et fins | Amener l'ordre social dominant à se centrer davantage sur la personne | Centration de l'environnement sur le s'éduquant |
| Buts de la société : favoriser le développement de la personne fonctionnant pleinement | Centration sur le développement de l'enfant | Fonction secondaire attribuée aux facteurs extérieurs au s'éduquant, rôle effacé de l'administration qui fait appel aux ressources du milieu |
| Certaine domination de la personne sur son milieu | Réaliser une personne ouverte à l'expérience, orientée vers le moment présent, créatrice | Valorisation des comportements exploratoires |
| Ouverture à l'expérience, vivre selon un mode existentiel, personne active, non réactive | | |
| **VALEURS-INTÉRÊTS** | | |
| Découverte des valeurs à partir de l'expérience personnelle de la hiérarchie des niveaux de conscience | Proposer une «nouvelle» image de la personne ou celle-ci est libre intérieurement de se mouvoir dans n'importe quelle direction | Le s'éduquant détermine son propre contenu et contrôle ses activités d'apprentissage, agent actif et premier de son apprentissage, implications du s'éduquant dans le choix des activités et des matériaux d'apprentissage |
| Participation consciente dans la croissance individuelle | | |
| Droit égal pour chaque personne à une liberté maximale compatible avec une liberté similaire pour tous | Réaliser une personne possédant un sentiment de liberté totale, critique de la façon dont la société dite démocratique traite les individus | Le s'éduquant capable d'autonomie, libre |
| **FAÇON DE FAIRE** | | |
| Favoriser et créer un environnement centré sur la personne afin d'assurer sa vie pleine, la production de biens et services et le profit orientés vers le développement de la personne fonctionnant pleinement, compte tenu de ses interactions avec d'autres | Se centrer sur le développement de l'enfant, redonner le pouvoir à l'individu, amener l'ordre social dominant à se centrer sur la personne, proposer une nouvelle image de la personne ou celle-ci est libre intérieurement de se mouvoir dans n'importe quelle direction et de s'autoriser librement à être le processus changeant qu'elle est | Le s'éduquant détermine son propre contenu et contrôle ses activités d'apprentissage, l'apprentissage comme expérience active qui se passe dans la vie intérieure de l'étudiant, importance accordée à la création d'un environnement incitatif favorisant le développement du s'éduquant |
| **SIGNIFICATION GLOBALE** | | |
| Centration sur la personne comme fin | Se centrer sur le développement de l'enfant, amener l'ordre social dominant à se centrer sur la personne | Le s'éduquant détermine lui-même son propre contenu et contrôle ses activités d'apprentissage |
| Emphase sur l'extra-rationalité | Promouvoir une conception de la connaissance axée sur la subjectivité | L'apprentissage comme expérience active qui se passe dans la vie intérieure de l'étudiant |
| Possibilité d'avoir conscience d'une réalité sous-jacente au monde phénoménologique | | |

Chapitre 6

# Le paradigme socio-culturel des nouvelles communautés démocratiques et le paradigme inventif de l'éducation

## Introduction

Dans ce chapitre, nous décrivons le paradigme des nouvelles communautés démocratiques et le paradigme inventif de l'éducation. Selon notre procédure habituelle, un tableau synoptique illustrera les liens entre les composantes de ces deux paradigmes.

## 1. Le paradigme de la symbiosynergie

Une analyse poussée des tendances mondiales révèle l'existence d'un troisième paradigme que nous nommerons, de façon interchangeable, « paradigme des nouvelles communautés démocratiques », »paradigme de la symbiosynergie » ou « paradigme symbiosynergique ». Au premier regard, il présente des caractéristiques similaires à celles du paradigme existentiel. Cependant, un second regard permet, comme nous le montrerons, d'en saisir les différences fondamentales. Avec le paradigme existentiel, la personne peut être consciente des liens qui la relient à son environnement immédiat et/ou cosmique. Avec le paradigme symbiosynergique, il n'est plus question de liens, mais d'union fondamentale, de symbiosynergie, dirions-nous. La **symbiose** rappelle l'union fondamentale et vitale de la personne et de la totalité de l'univers. La **synergie** indique le pouvoir cumulatif des initiatives de tous dans un ou des projets communautaires, voire cosmiques.

Selon notre analyse, l'émergence ou, peut-être mieux, la réémergence du paradigme de la symbiosynergie peut être reliée, dans une large mesure, à la prise de conscience de l'acuité de ce que plusieurs ont qualifié de macroproblème mondial; elle est due aussi aux travaux et à la vision cosmique de Teilhard de Chardin, aux réflexions d'Arthur Koestler sur le concept du « holon », aux travaux du *Center for the Study of Social Policy* du *Standord Research Institute*, centre dirigé par Willis W. Harman, particulièrement la production intitulée *Changing Images of Man* et aux recherches en biologie et en physique qui ont permis, entre autres, à Magoroh Maruyama d'expliciter un principe fondamental sur lequel devraient reposer les rapports de la personne et de son univers, à savoir le principe de l'hétérogénéité. Nous ne pouvons ignorer également, comme indicateur d'un « nouveau » paradigme, les travaux dans le domaine des perceptions extra-sensorielles: les phénomènes de télépathie, de télékinétique, de prémonition, de ce qu'on pourrait appeler « la mise à l'écoute » (« tuning-in »), c'est-à-dire l'intuition de l'identité des forces présentes chez les uns et les autres.

Avant de dégager les composantes du paradigme socio-culturel des nouvelles communautés démocratiques, nous analyserons quatre dimensions de la prise de conscience de l'acuité d'un macroproblème mondial, afin de dégager certaines des caractéristiques de ce nouveau paradigme. Notre démarche s'articulera donc autour des quatre dimensions suivantes qui paraissent avoir une importance cruciale :

a) Dimension écologique : la personne humaine a oublié qu'elle vit sur terre ;

b) Dimension sociétale : la personne humaine a oublié qu'elle vit avec d'autres personnes ;

c) Dimension praxéologique : la personne humaine a oublié que toute décision ou action individuelle comporte des conséquences pour les autres personnes, la société et l'environnement biophysique ;

d) Dimension cosmique : la personne humaine n'a pas encore découvert qu'elle vit un processus d'hominisation.

Concernant les dimensions écologique, sociétale et praxéologique, on peut se demander si la personne humaine a vraiment « humanisé » la terre. Certaines constatations portent à croire le contraire. Willis W. Harman décrit ainsi l'existence et l'acuité de l'actuel macroproblème mondial dont les principales caractéristiques sont[1] :

— les problèmes écologiques : déséquilibre et spoliation de l'environnement, épuisement des ressources non renouvelables, etc. ;

— l'écart grandissant entre les pays industrialisés et les pays dits en voie de développement ;

— la possibilité d'un désastre technogénique dû à une utilisation effrénée de la technologie lourde.

Ce macroproblème est là. Il est important et exige une solution rapide. *Mais il semble insoluble sans une profonde transformation du paradigme industriel qui le sous-tend.*

Plusieurs auteurs, écrivains et hommes de science ont sonné l'alarme ; il faut réaliser un équilibre dynamique entre l'homme et son environnement biophysique. Mentionnons seulement, à cet effet, les travaux de Dumont[2], de Louis Puiseux[3], du Club de Rome[4]. Il faut souligner également le travail de René Dubos, microbiologiste dont quelques-unes des idées suivantes mériteraient un développement considérable :

a) Il est impossible de définir le milieu optimal pour l'homme si l'on considère ce dernier comme un élément isolé.

b) La santé mentale de l'homme est fonction de la santé du milieu.

c) L'évolution de la nature civilisée est tributaire d'un ordre fonctionnel créateur et non répressif.

c) L'évolution est fonction d'une planification de l'avenir fondée sur une connaissance des conséquences à long terme des actions humaines.

Dans un article portant sur la société humaine conçue comme un écosystème, F.F. Darling et R.F. Dassman montrent qu'il faut, pour sauver notre planète, la considérer d'un point de vue

1. Willis W. Harman, *Alternative Futures and Educational Policy*. Au chapitre 7, nous décrivons plus en détail le macroproblème mondial et ce que nous appelons le macroproblème québécois.
2. René Dumont, *L'utopie ou la mort*.
3. Louis Puiseux, *L'énergie et le désarroi post-industriel*.
4. Voir Mihajlo Mesarovic et Eduard Pestel, *Stratégie pour demain : 2e rapport au Club de Rome* ; et Donella H. Meadows et autres, *Rapport sur les limites de la croissance* dans *Halte à la Croissance ?*

écologique. En effet, n'oublions pas que « la société humaine et la nature forment un écosystème unique et que tous les aspects de l'activité de l'homme doivent être évalués et dirigés en fonction de leurs effets sur tous les autres éléments de cet écosystème. »[1]

Ces auteurs nous rappellent qu'un organisme isolé de son milieu physique est une abstraction. Il n'existe rien de tel dans la nature. Tout individu ou toute communauté fait partie d'un système physique et biologique. La personne humaine dépend de l'univers parce qu'elle y puise l'énergie; mais elle est plus qu'un organisme consommateur. Elle est organisatrice de cette énergie de par sa technologie et celle-ci a forcément des conséquences sur l'environnement, conséquences qui ne préoccupent guère ou très peu les agents de « transformation » de l'univers. Nous pouvons résumer les propos précédents de la façon suivante. Ce qui est en jeu: la qualité de la vie; ce qui est en cause: le sens du développement, de l'évolution ou de la construction du monde.

Initialement apparue pour aider l'homme dans sa vie quotidienne, la technologie qui a accompagné la révolution industrielle est vite devenue un instrument des commerçants et des industriels en leur permettant de devenir immensément riches. C'est ainsi, nous dit M. Hoda « que débuta l'une des époques les plus sombres de l'histoire européenne, dont le trait principal fut l'exploitation effrénée de la classe ouvrière »[2]. Cette industrialisation abusive et menée uniquement en vue de satisfaire certains besoins économiques a eu et a encore des conséquences importantes: l'épuisement des ressources non renouvelables, les pollutions, le maintien du tiers-monde dans la pauvreté, le maintien de didactures politiques. Ceci nous amène à formuler une constatation importante basée sur notre schéma général d'analyse: les problèmes engendrés par la technologie ont des solutions politiques, c'est en changeant les valeurs et les objectifs poursuivis par la technologie que nous pourrons réaliser un milieu optimal de vie.

Cela veut dire, entre autres choses:

a) Développer une « technologie douce » ou intermédiaire.

b) Développer une « contre-technologie».

Les économies contemporaines, sous des apparences de neutralité morale, propagent une philosophie de l'expansion illimitée. Ce faisant, elles ignorent les vrais besoins de développement. Hoda propose donc une technologie de remplacement, caractérisée par sa petitesse, sa simplicité, son économie de capital et sa non-violence. R. Clarke va un peu plus loin[3]. Selon ce dernier, l'utilisaton contemporaine de la technologie pose, comme problème;

- la pollution;
- la forte consommation de capital;
- l'exploitation des ressources;
- la possibilité d'abus;
- l'incompatibilité avec les cultures locales;
- la nécessité d'une élite de techniciens spécialisés, exigée par la technologie;
- la rupture avec la tradition;

---

1. F.F. Darling et F.F. Dassman, « La société humaine vue en écosystème », p. 121.
2. M. Hoda, « Le développement n'est pas une voie à sens unique », M. Hoda, ajoute que: « Les fruits de la technologie la plus avancée ne sont accessibles qu'à ceux qui peuvent les payer ». *Idem.*, p. 303.
3. R. Clarke, « L'urgente nécessité d'une contre-technique », pp. 283-297.

– l'aliénation;

– la menace pour la vie humaine.

Face à ces problèmes, Clark propose que, sans renoncer aux connaissances scientifiques acquises depuis trois siècles, tout en trouvant une nouvelle façon de les utiliser, on tente, comme solution de rechange:

– d'inventer des techniques qui ne polluent pas;

– d'inventer des techniques à fort coefficient de main-d'oeuvre;

– d'inventer des techniques qui reposent uniquement sur l'utilisation des ressources renouvelables;

– d'inventer des techniques qui ne se prêtent pas à des abus;

– de concevoir des techniques nouvelles qui soient compatibles avec les cultures locales;

– d'inventer et appliquer des techniques que tous peuvent comprendre et maîtriser;

– de centrer les efforts sur la recherche des techniques décentralisées;

– d'inventer des techniques nouvelles dans le prolongement des anciennes;

– de décentraliser et de conserver la production en série uniquement lorsque nous ne pouvons pas faire autrement.

F.M. Brunet affirme, dans un article intitulé « Les perspectives d'une homéostasie mondiale », qu'il est indispensensable pour l'homme d'employer ses ressources et son ingéniosité pour maintenir un écosystème en équilibre dynamique. Il ajoute que la recherche scientifique est responsable en bonne partie de « la fantastique montée des périls que connaît l'humanité ».

Il semble donc que la solution aux nombreux problèmes que connaît l'humanité réside dans une redéfinition des valeurs qui sous-tendent la science et la technologie, dans une redéfinition de l'orientation du développement de l'espèce humaine et dans l'acceptation, par tous, d'un nouveau projet mondial. Dans *Le phénomène humain*, Pierre Teilhard de Chardin observe qu'il n'y a pas d'autre futur pour la personne que celui d'être associée aux autres personnes. Il rappelle que nous avons pénétré dans l'âge de la noosphère qui est l'âge du développement de la conscience humaine. Les personnes humaines, en tant que conscience réfléchissante, évoluent vers un horizon indéfini dans un procès d'hominisation. Ce procès signifie que les personnes humaines ne sont pas encore parachevées, n'ont pas atteint le dernier point de perfection. Cependant, elles constituent la force qui décidera de l'avenir de leur monde, qui décidera également comment elles se parachèveront elles-mêmes en parachevant leur monde qui s'inscrit dans une vision cosmique de la réalité.[1]

En reprenant les propos de Fred Polak[2] sur Teilhard de Chardin, nous pouvons dire que ce dernier considérait la liberté et l'action volontaire des personnes humaines comme des instruments indispensables du progrès historique et cosmique. Pour Teilhard de Chardin, ces caractéristiques fondamentales des personnes humaines déboucheront sur l'ultime parachèvement de l'histoire qu'elles-mêmes réaliseront à un moment donné des temps futurs. Essentiel et fondamental pour les humains et pour la création de cet avenir, c'est, selon Teilhard de Chardin, le pouvoir que possèdent les personnes d'autodéterminer cet avenir.

---

1. Voilà ce qui devrait contribuer, en partie, à définir un projet éducatif: amener les gens à prendre conscience de leur appartenance à l'univers, à prendre conscience des objectifs actuels du développement scientifique et technologique et à redéfinir des options de développement.
2. Fred Polak, *Prognostics*, p. 106.

Teilhard de Chardin envisageait l'unification planétaire de toutes les personnes humaines et de leurs différentes sous-cultures. C'est ce qu'exprime, en d'autres mots, Joe Basile en commentant la pensée de Teilhard de Chardin: « La progression continue de la conscience va se manifester par une émergence d'un tout, dans lequel des éléments individuels sentent déjà leur solidification et leur interdépendance »[1]. Cette vision de l'unification des personnes et de leurs sous-cultures ne diffère pas des conclusions de Magoroh Maruyama pour qui le principe fondamental, qui régit tant les êtres dits inanimés que les êtres animés, est celui de la symbiotisation de l'hétérogénéité. Un exemple aidera à comprendre cette expression quelque peu hermétique. Les plantes produisent de l'oxygène à partir du gaz carbonique que les humains et les animaux produisent à partir de l'oxygène des plantes. Les humains, les animaux, les plantes, entités disparates, différentes et hétérogènes, s'unisent donc dans une synthèse des différences, plus précisément dans une symbiose dont le sens étymologique signifie « vivre ensemble ».

La problématique que nous venons d'esquisser nous aidera à décrire les composantes du paradigme de la symbiosynergie, à savoir: son mode de connaissance, les relations personne-société-nature, les valeurs-intérêts, la façon de faire et le sens global. Le tableau 6.1 synthétise notre description des composantes de ce paradigme.

## 1.1 Le mode de connaissance: union entre observateur et observé

Nous avons vu que le paradigme industriel se caractérise par un mode de connaissance qui stipule la séparation de l'observateur et de l'observé, du sujet et de l'objet, alors que le paradigme existentiel comporte un mode de connaissance qui pose une certaine connexion entre l'observateur et l'observé. Le paradigme symbiosynergique, par contre, stipule l'union de l'observateur et de l'observé. Pour revenir à notre image de la rivière, nous devrions maintenant postuler que l'observateur et l'observé sont la rivière qui coule. Ils sont « symbiotisés ». Ils sont un « nous ».

Ce mode de connaissance, que nous qualifions de symbiotique[2], a donc comme point de mire le « nous » et l'identité des forces présentes[3] chez l'observateur et chez l'observé. Cette identité assure une mise à l'écoute, un « tuning in », Ici, nous rejoignons, selon une certaine interprétation, Pierre Teilhard de Chardin avec le *en pâsi panta Theos*[4]. La connaissance ou mieux, la conscience d'une telle symbiose, s'exprime en termes de partage et non de concurrence ou de compétition. La réalité d'une telle symbiose peut apparaître abstraite et non fondée à un occidental, alors qu'un oriental peut être tout à fait à l'aise avec une telle vision des choses. Nous commençons, cependant, à lever le voile, à nous libérer de notre logique linéaire et cartésienne et de notre vision réductionniste de la réalité. Les phénomènes de prémonition, les expériences contrôlées de télépathie et les recherches dans le domaine des perceptions extra-sensorielles constituent autant d'indicateurs qui nous laissent, à tout le moins, pressentir l'existence d'un mode de connaissance différent de ceux qui ont structuré nos réflexions depuis des siècles. Évidemment, personne ne peut encore démontrer la plus ou moins grande validité de chacun des modes de connaissance. Quant à nous, nous formulons l'hypothèse, sans cependant pouvoir la vérifier à ce stade de nos travaux, que les modes de connaissance et les conceptions de la personne qu'ils impliquent, correspondent à des niveaux non contradictoires d'appréhension du réel.

---

1. Joe Basile, La formation des cadres et des dirigeants, p. 79.
2. Eric Jantsch appelle ce mode de connaissance, le mode évolutif; voir *Design for Evolution*.
3. Pierre Teilhard de Chardin, *L'Avenir de l'homme*, p. 405; voir aussi la Première aux Corinthiens, chapitre XV, versets 26-28. (1. Cor. XV, 26-28). Voir aussi, Gary Zukav, *The Dancing Wu Li Masters: An Overview of the New Physics* et Fritjof Capra, *The Tao of Physics*.
4. « Dieu tout en tous ». Selon les croyances scientifiques ou religieuses de chacun, ce passage biblique peut prendre différentes connotations.

TABLEAU 6.1 : **Le paradigme de la symbiosynergie**

| Composantes | Éléments |
|---|---|
| Mode de connaissance | Mode symbiotique de connaissance postulant l'union de l'observateur et de l'observé et l'identité des forces présentes chez ces deux entités, assurant ainsi une mise à l'écoute, un « tuning in » ; reconnaissance du caractère métaphorique de toute explication ; reconnaissance de différents niveaux non contradictoires d'appréhension et d'explication de la réalité physique, biologique et spirituelle ; la réalité perçue comme unitaire ; nouveau totalisme ; nouvel immanentisme ; science globale de la vie.. |
| Relations personne-société-nature | La personne comme holon fondamentalement portée vers les autres ; suppression des oppositions entre personnes, société et nature ; nouveau naturalisme ; les personnes, les communautés, l'environnement comme écosystème ; substitution de la notion de communauté à celle de société ; développement de l'unicité de la personne et/ou de la communauté par, avec et pour le développement de l'unicité des autres personnes et des autres communautés ; le « nous » comme réalité ultime ; sens téléologique de la vie ; mutualisme non hiérarchique des rapports sociaux ; la personne humaine comme travailleur-créateur. |
| Valeurs-intérêts | La vie ; l'unicité des personnes et des communautés de vie et de travail ; la promotion des différences ; la recherche du sens de la vie ; l'amour ; la vérité ; la beauté ; la justice ; l'infinité ; la liberté en tant que libération, c'est-à-dire en tant qu'émergence des communautés uniques de personnes uniques ; égalité des résultats dans le parachèvement de l'unicité des uns et des autres, personnes et communautés ; altruisme (charité) ; symbiosynergie des personnes et de leurs milieux biophysiques. |
| Façon de faire | Symbiosynergie de l'hétérogénéité ; accumulation des différences dans l'union fondamentale et vitale des personnes et de la totalité de l'univers ; pouvoir cumulatif des initiatives de tous dans un ou des projets communautaires et/ou cosmiques ; l'homme comme travailleur-créateur de son devenir ; contre-technologie et technologie douce ; autogénération des éléments physiques nécessaires à la vie. |
| Signification globale | La symbiosynergie de l'hétérogénéité des personnes et des communautés ; la personne totale. |

Cette hypothèse nous amène à en formuler une autre, à savoir qu'il faut reconnaître le caractère métaphorique de toute explication. D'ailleurs, les sciences physiques corroborent cette assertion. En effet, la théorie de la relativité n'a pas rendu caduque la théorie mécanique de Newton puisqu'on utilise encore cette dernière pour expliquer certains phénomènes galactiques. La compréhension de la lumière, à partir de la combinaison de théories en apparence contradictoires comme celles des quanta et des ondes, démontre également le caractère métaphorique de toute explication.

Comme l'illustre le tableau 6.1, le paradigme de la symbiosynergie retient quelques éléments du paradigme existentiel en les réinterprétant dans une vision essentiellement unitaire ou symbiotique

de la réalité physique, biologique, spirituelle et cosmique. Cette vision unitaire suppose un nouveau totalisme[1] stipulant qu'aucune partie ne peut être définie si ce n'est par rapport au tout. C'est réellement l'ensemble personnes-communautés-milieux biophysiques-cosmos... qui constitue la réalité. Il ne peut plus être question du réductionnisme cognitif du paradigme industriel puisque la partie n'a pas de signification sans référence au tout.

Nous débouchons ainsi sur une science globale de la vie où la « conscience » de la personne ne peut qu'être communautaire. Cette vision unitaire et totale de la réalité permet de poser la nécessité d'un nouvel immanentisme. En posant d'abord le totalisme, il est plus facile ensuite de comprendre que tout est déterminé, non du dehors mais du dedans, sans pour autant tomber dans un animisme forcé, comme diraient certains, et de saisir ainsi que le principe de création de l'univers est interne et non externe. Les philosophies orientales concordent d'ailleurs avec les « découvertes » contemporaines des sciences physiques et biologiques, rejoignant en cela une certaine tradition judéo-chrétienne[2]. C'est peut-être ici que le *en pâsi panta Theos*, cité par Pierre Teilhard de Chardin, prend toute sa signification.

## 1.2 La conception des relations personne-société-nature : la personne comme « holon »

Avec le paradigme de la symbiosynergie, il n'existe pas de dichotomie entre personne et société. D'ailleurs, l'expression « communauté » est substituée à celle de société et il ne peut être question de développement personnel sans l'épanouissement d'une vie communautaire. Avec le paradigme existentiel, la communauté est au service du développement de la personne. Avec le paradigme de la symbiosynergie, le développement et l'épanouissement de la personne et de la communauté s'opèrent à travers l'une et l'autre par, avec et pour l'autre.

L'être humain est fondamentalement un être porté vers les autres. Il est un être intentionnel ; il se développe en participant au développement de tous et de tout. Il en va ainsi des communautés qui se parachèvent à travers l'une et l'autre, par, avec et pour l'autre. Cet autre n'est pas l'autre dans le sens du paradigme industriel ou existentiel, mais en réalité le « NOUS ». Tandis que le paradigme existentiel est « centré sur la personne », le paradigme de la communauté symbiosynergique met l'accent sur la mutualité des personnes vivant dans des communautés unies au milieu biophysique. On pourrait dire que le paradigme de la symbiosynergie est « centré sur la nature » qui constitue un tout dont les principales dimensions interpénétrantes sont les personnes, les communautés et leur milieu biophysique.

L'expression qui permet de saisir la conception de la personne véhiculée par le présent contre-paradigme est celle d'« holon », proposée par Arthur Koestler[3]. Ce concept se compose de « *on* », particule, individu, et de « *holos* », ensemble, totalité. La personne est unique, non quantifiable et, en même temps, elle est totalité. Elle s'identifie, s'unit aux « particules » du cosmos pour constituer un NOUS indéfini présentement, mais qui se constitue par ce procès d'hominisation dont a parlé Teilhard de Chardin, procès qui donne à la vie son sens téléologique. Cette conception de la personne rejoint celle que nous trouvons dans les philosophies orientales. La personne comme

1. Sur l'idée d'un nouveau totalisme ainsi que sur l'idée d'un nouvel immanentisme et d'un nouveau naturalisme dont nous parlerons plus loin, voir Victor Ferkiss, *Technological Man*. À noter que Ferkiss considère que l'homme est la partie la plus importante de l'univers... À notre avis, l'auteur tombe dans un anthropocentrisme dépassé, à moins que l'expression « homme » puisse s'appliquer à l'ensemble des « êtres intelligents » qui peuplent en toute probabilité l'univers.
2. Voir Fritjof Capra, *The Tao of Physics*.
3. Arthur Koestler, « Beyond Atomism and Holism : the Concept of the Holon ».

holon se caractérise par ses liens avec l'univers tout en étant un microscome. C'est donc une combinaison de la personne comme totalité et comme membre d'une totalité: le cosmos. La personne est à la fois un holon et une partie transcendante de l'Univers[1].

Ce procès d'hominisation est en réalité un procès téléologique où la fin est à définir. Il en est ainsi parce que les personnes possèdent le pouvoir de déterminer et d'inventer leur avenir et le parachèvement de l'histoire.

Dans *Changing Images of Man*, une équipe du Center for the Study of Social Policy, du Stanford Research Institute[2], propose une image de la personne qui s'inscrit dans le contexte du présent paradigme. Bien que cette image n'épuise pas toutes les facettes de la personne comme holon, elle offre cependant une base intéressante pour une réflexion plus poussée. Cette image se caractérise par:

a) une conception holistique de la vie pour surmonter la fragmentation et l'aliénation, si habituelle dans l'ère industrielle, et pour donner un sens à la vie et intégrer les différentes images spécialisées de l'homme;

b) une éthique écologique afin d'éviter de détruire le système biophysique de la planète dont dépend notre survie, de reconnaître les limites des ressources disponibles, de développer entre les personnes un intérêt mutuel;

c) une éthique de l'auto-actualisation basée sur l'idée que la finalité de l'expérience personnelle est le développement évolutif et harmonieux du *soi émergeant* conçu comme *holon*, et où la fonction des institutions sociales est de créer un environnement propice à la réalisation de cette éthique[3];

d) la réconciliation et l'intégration des multi-dimensions et multi-aspects de la personne qui se sont traduits, au cours des siècles, dans des images spécialisées de la personne que tente de synthétiser le diagramme 6.1;

e) la symbiose des différences; il ne s'agit pas, ici, de réconcilier les différences; la symbiose fait appel à la différence, elle ne la supprime pas; au contraire, elle la maintient;

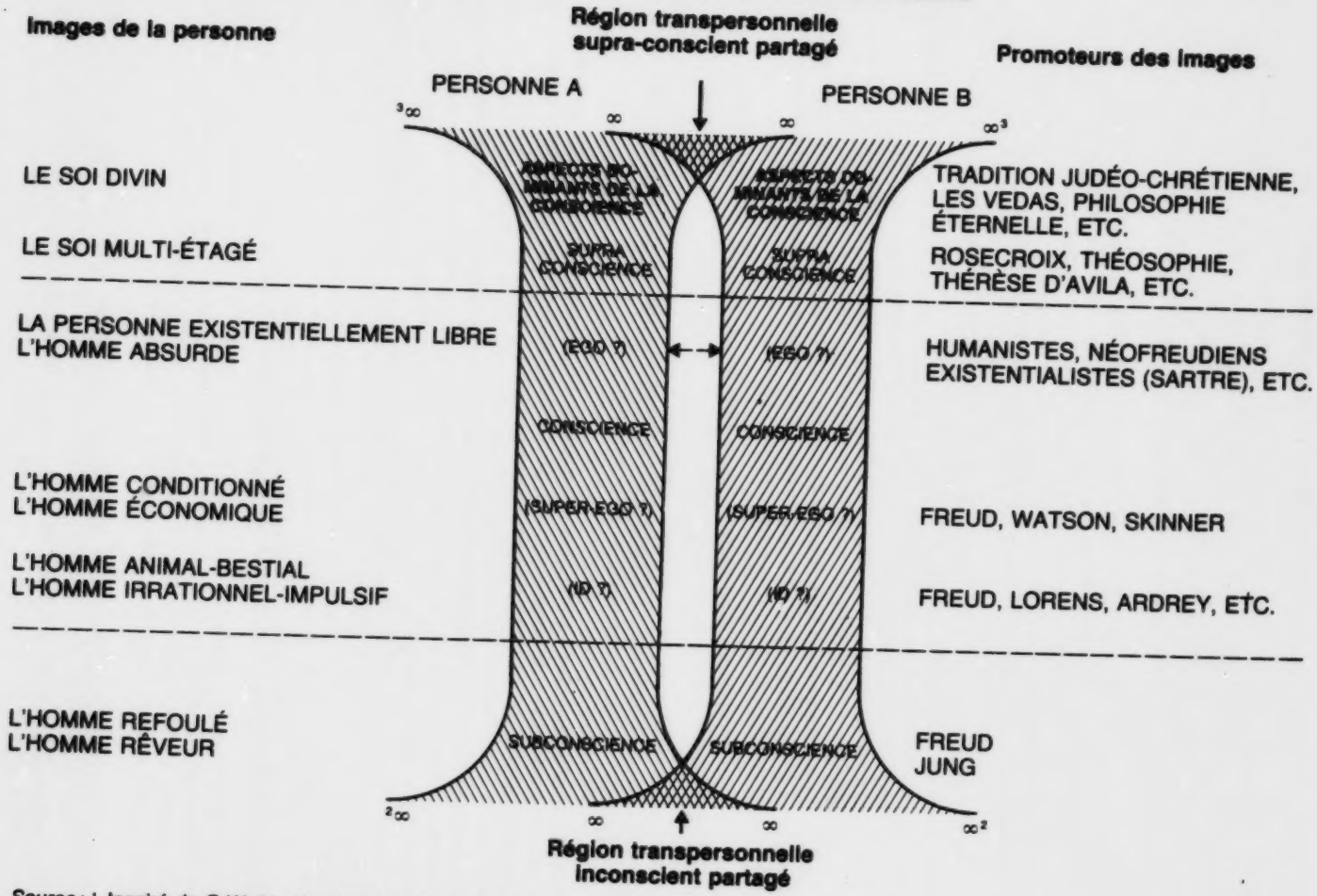
f) l'ouverture et l'expérience, à savoir une situation où la personne se trouve consciemment en évolution.

Le diagramme 6.1 constitue une tentative d'intégration et d'adaptation de quelques figures préparées par l'équipe du Center for the Study of Social Policy pour *Changing Images of Man*. En plus d'illustrer un essai de synthèse des diverses conceptions de la personne qui se sont développées à travers les siècles sur la base de différentes épistémologies, ce diagramme présente une image de la personne comme holon avec trois « zones » où dominent un aspect de la conscience. La « zone » de la conscience tout court pose essentiellement la perception, quand même valide, d'une séparation de l'observateur et de l'observé. Cette zone fonde également le mode existentiel de connaissance qui postule des relations entre les personnes que nous avons représentées par une flèche pointillée reliant la personne A à la personne B. Les « zones » du subconscient et du supraconscient contiennent des sous-régions où nous pouvons « observer » une osmose ou une symbiose des personnes. Ces zones pourraient constituer les assises du mode symbiotique de connaissance.

---

1. Voir Fritjof Capra, *opus cit.*
2. Équipe composée de Joseph Campbell, Diane Elgin, Willis Harman, Arthur Hastings, O.W. Markley, Floyd Matson, Brendan O'Regan et de Leslie Schneider. Pour une excellente critique de cette étude prospective, voir Erich Jantsch, « Two Kinds of World Future ».
3. L'équipe du *Center for the Study of Social Policy* nous apparaît, avec l'auto-actualisation, encore centrée sur l'individualisme qui caractérise la société américaine. Elle n'a pas pu ici dépasser le niveau du paradigme existentiel, décrit au chapitre précédent, et relier la notion de personne comme holon à l'idée de communauté.

DIAGRAMME 6.1 : **Métaphore d'une conception évolutive des personnes comme holons**[1]




*Source:* [1] Inspiré de O.W. Markley (project director), *Changing Images of Man*, pp. 174 et 176.
[2] Vers le début de l'évolution.
[3] Vers une plus grande complexité et une plus grande conscience : procès d'hominisation.

## 1.3 Les valeurs-intérêts : de l'hétérogénéité à la libération

La conception de la personne décrite à la section précédente peut nous aider à saisir et reconnaître les valeurs fondamentales du paradigme de la symbiosynergie. Ces valeurs sont les suivantes : la vision cosmique ; la réconciliation des contraires (nous dirions plutôt, à la suite de Maruyama, la symbiose de l'hétérogénéité et la promotion des différences), la liberté en tant que libération, la recherche du sens de la vie, l'amour, la vérité, la beauté, la justice, l'infini ; en somme, la valorisation de la Vie.

Pour Teilhard de Chardin, la liberté humaine et son corollaire, l'action volontaire, constituent des instruments indispensables au progrès historique et cosmique. Concrètement, et à court terme, le progrès historique et cosmique, en quelque sorte, le parachèvement des personnes, se fonde sur des rapports de liberté, d'égalité, d'altruisme et de symbiose.

Le présent paradigme récupère la notion de liberté du paradigme existentiel et la pose comme notion minimale, à savoir que chaque personne et chaque communauté jouit d'une liberté maximale compatible avec une liberté similaire pour tous. S'appuyant sur cette notion minimale, le paradigme des nouvelles communautés démocratiques définit la liberté en tant que libération, c'est-à-dire en tant qu'émergence de communautés uniques de personnes uniques conçues comme « holons » comme nous l'avons vu. La libération, c'est le sentiment par lequel des personnes en tant que *NOUS* atteignent une liberté maximale en réalisant une forme commune de vie où tous peuvent être eux-mêmes, c'est-à-dire uniques, en se reconnaissant dans les autres, le *NOUS*. Pratiquement ou idéalement, les personnes et les communautés se doivent :

a) de confronter leurs options avec celles des autres et en évaluer les compatibilités et les incompatibilités, les cohérences et les incohérences ;

b) de trouver elles-mêmes les mécanismes d'adjudication les plus pertinents de façon que tous puissent jouir d'une liberté optimale compatible avec une liberté similaire pour tous et compatible avec la libération en tant qu'émergence de communautés.

En ce qui concerne les rapports d'égalité, il s'agit non plus d'une égalité des chances, mais d'une égalité des résultats dans le parachèvement de l'unicité des uns et des autres, personnes et communautés (holons).

Ces rapports de liberté et d'égalité se fondent sur des rapports d'altruisme (charité) basés non seulement sur l'interdépendance des personnes, être sociaux par définition, mais aussi sur cette symbiosynergie et cette propension vers les autres dont nous avons parlé. À son tour, la notion de symbiosynergie implique la valorisation des rapports d'harmonie ou, plus précisément, les rapports symbiotiques, exprimant l'union fondamentale et la complémentarité des personnes et de leur milieu biophysique.

## 1.4 La façon de faire : l'accumulation des différences

La façon de faire dans le paradigme des nouvelles communautés démocratiques, c'est l'accumulation des différences dans l'union fondamentale et vitale des initiatives de tous à l'intérieur d'un ou de plusieurs projets communautaires, même cosmiques. L'activité humaine s'inscrit ainsi dans une vision globale des choses, dans le totalisme dont nous avons parlé.

Avec l'accumulation des différences, il ne s'agit pas d'assurer le développement quel qu'il soit par la compétition et la destruction ou diminution inévitable d'un des protagonistes. La compétition, avec la survie du plus fort, n'a pas sa place dans le présent paradigme et est contraire au principe de l'hétérogénéité.

Avec la symbiose, Maruyama précise que *les différences n'ont pas à être réconciliées*. Il ne s'agit pas, non plus, d'une unité dans la diversité. Il s'agit, plus précisément, d'une symbiose de l'hétérogénéité. Avec la symbiose, il s'agit d'une utilisation positive des différences, comme nous l'avons déjà précisé[1]. Il ne s'agit pas, par ailleurs, d'établir un équilibre entre les différences, car la notion d'équilibre repose sur le principe suivant: « ce que quelqu'un gagne est ce qu'un autre perd ». Avec la symbiose, personne ne perd[2].

À court terme, la technologie doit être au service de la personne totale, du holon, c'est-à-dire de la personne-communauté. Compte tenu des propos sur le macroproblème mondial esquissés au début du présent chapitre, la technologie doit être douce. Dans le contexte d'une symbiosynergie de l'hétérogénéité, il faut même envisager l'émergence d'une contre-technologie pour contre-balancer la technologie lourde du paradigme industriel, et promouvoir l'autogénération de tous les éléments physiques nécessaires à la vie. Il ne s'agit plus ici de détruire des éléments non autogénérateurs; sans quoi nous ne pouvons parler, sur tous les plans, du principe de l'hétérogénéité.

### 1.5 La signification globale: inventer l'avenir

La signification globale de ce paradigme, c'est la symbiosynergie de l'hétérogénéité des personnes, des communautés, de l'environnement biophysique immédiat et cosmique, engagés dans un procès téléologique dont la finalité est à inventer. La signification globale, c'est aussi la personne totale.

## 2. Le paradigme inventif de l'éducation

Le paradigme inventif de l'éducation peut être considéré encore comme essentiellement un modèle logique et théorique, puisque peu d'applications en ont été faites. Sa marginalité lui conserve cette dimension utopique qui semble le caractériser à présent. Pour bien comprendre l'essence de ce paradigme, rappelons-nous qu'il s'oppose au paradigme rationnel, au paradigme humaniste et au paradigme de la pédagogie institutionnelle, par son désir de les « dépasser ». Reconnaissant la valeur indéniable de la personne, le paradigme inventif de l'éducation souligne fort justement que la personne n'a d'importance que par l'existence des autres personnes et par l'existence de l'univers.

Comme le paradigme de la symbiosynergie et le type de communautés qu'il présuppose ne semblent dominer aucune société occidentale, les paradigmes d'éducation qui s'y rattachent, tel l'inventif, apparaissent comme des moyens pour transformer le paradigme dominant et actualiser les nouvelles communautés démocratiques. Le paradigme de la symbiosynergie, s'il dominait, appellerait une conception de l'éducation difficile à imaginer maintenant et qui, de toute façon, devrait être inventée par tous et chacun. Le paradigme inventif propose ainsi des jalons pour réaliser cette fin.

---

1. Il s'agit de l'exemple, déjà utilisé, de l'oxygène produit par les plantes, à partir du gaz carbonique produit par les humains et les animaux.
2. Magoroh Maruyama dans *Changing Images of Man*, pp. 152 et 153. Sur les notions d'hétérogénéisation et de symbiotisation, voir Magoroh Maruyama, « Design Principles for Extraterrestrial Communities ».

## 2.1 La dimension normative du paradigme inventif de l'éducation

Le paradigme inventif postule que tout projet de développement personnel ne devrait se concrétiser que compte tenu des projets des autres. Le paradigme inventif est appliqué par des personnes engagées dans des milieux de vie et de travail. Ces personnes vivent les problèmes, les questions et les débats de ces milieux; elles ont des intentions. Pour le paradigme inventif, le concept d'intention est important. Les intentions renvoient à une image de l'avenir, à un état de choses à venir qui est préféré et qui peut s'exprimer dans un projet dont l'actualisation nécessite une intervention.

Le paradigme inventif de l'éducation repose sur une vision globale ou holistique de l'univers. Une telle vision met l'accent sur l'union de la personne à la communauté et à l'univers. La personne est beaucoup plus qu'un « dynamisme interne », qu'un « s'éduquant », ou un être à éduquer le plus efficacement possible. Elle est fondamentalement unie aux autres personnes et à l'univers par des liens physiques, biologiques, psychologiques, parapsychologiques, sociaux et symbiotiques. La personne est un « membre de la terre ».

La dichotomie entre la personne et la société et entre les personnes et l'environnement biophysique est à la source des développements et des établissements humains depuis des siècles. Cependant, les diverses constructions, les divers succès et progrès de l'humanité font l'objet d'une nouvelle prise de conscience, comme nous l'avons démontré au début du présent chapitre. Plusieurs s'interrogent cependant sur les différentes dimensions de ce développement et sur le sens de ce progrès. Nous sommes en mesure d'effectuer les constatations suivantes:

a) le macroproblème mondial, dont nous avons parlé, est fortement relié aux composantes du paradigme industriel qui gouverne notre action;

b) le paradigme dominant est centré sur une image mécanomorphique de l'homme et sur une propension pour les valeurs économiques;

c) le paradigme socio-culturel industriel ne peut présenter aucune solution réelle au macroproblème mondial.

Ces constatations nous amènent nécessairement à réfléchir à la place de l'éducation dans un tel contexte et aux fonctions que remplit alors le paradigme inventif de l'éducation. Ce paradigme vise essentiellement à contribuer à la transformation de la société industrielle en remplaçant le paradigme socio-culturel dominant et les paradigmes d'éducation qui s'y rattachent. Il poursuit cette fonction principale à travers les fonctions intermédiaires que le tableau 6.2 résume et que nous allons maintenant décrire.

### 2.1.1 La fonction générale: l'invention de l'avenir

Avec le paradigme inventif, les personnes d'un même milieu de vie et de travail développent elles-mêmes leur capacité d'invention et de création de nouvelles organisations et institutions sociales en mettant au premier plan la fonction créatrice de l'éducation et en dépassant ainsi son actuelle fonction dominante de reproduction sociale. Ainsi, avec la conception inventive de l'éducation, nous découvrons la signification et les implications de nos intentions et inventons les situations futures et les modes d'intervention capables de les actualiser. Tel est le projet central du paradigme inventif.

TABLEAU 6.2 : **La dimension normative du paradigme inventif de l'éducation**

| Fonctions intermédiaires | Dimensions |
|---|---|
| Fonction générale | Développer chez les personnes-communautés leur capacité d'invention sociale et de création de nouvelles institutions sociales ; découvrir la signification et les implications des intentions ou projets et inventer les situations futures et les modes d'intervention capables de les actualiser. |
| Fonction épistémologique | Promouvoir le mode symbiotique de connaissance qui postule l'union de l'observateur et de l'observé et l'identité des forces présentes chez l'un et l'autre, permettant « la mise à l'écoute » ; développer une conscience critique de la situation de la personne dans l'univers ; valoriser le savoir se situer et le savoir devenir ; faire saisir qu'aucune partie ne peut être définie et ne peut avoir de sens si ce n'est par référence au tout. |
| Fonction culturelle | Promouvoir comme modèle de la créativité la symbiosynergie de l'hétérogénéité, c'est-à-dire reconnaître la complémentarité des différences dans l'union fondamentale et vitale de la personne et de la totalité de l'univers et dans le pouvoir cumulatif des initiatives de tous dans des projets communautaires et cosmiques ; présenter comme image de la personne, celle de la personne totale, celle du holon, c'est-à-dire la personne unique et en même temps totalité, unie aux « autres » pour constituer un NOUS. |
| Fonction politique | Proposer comme modèle de prise de décision un mutualisme non hiérarchique. |
| Fonction économico-sociale | Amener les personnes à s'impliquer et à s'engager dans tous les milieux de vie et de travail et à y promouvoir les conditions pour que d'autres s'y engagent également ; resituer le développement des personnes dans celui des communautés et celui des communautés dans le développement des personnes ; promouvoir la participation à la symbiosynergie du monde. |
| **Fonction principale** | Contribuer à la symbiosynergie de l'hétérogénéité des personnes et des communautés, c'est-à-dire à la reconnaissance de la complémentarité des différences dans l'union fondamentale et vitale des personnes et de la totalité de l'univers et dans le pouvoir cumulatif des initiatives de tous ; contribuer ainsi à l'avènement des nouvelles communautés démocratiques et à la disparition des sociétés industrielles. |

### 2.1.2 La fonction épistémologique : une « nouvelle » appréhension de la réalité

Une des premières tâches de cette conception de l'éducation consiste à développer de nouveaux modèles « cognitifs » et de nouvelles attitudes pour accéder à une conscience critique de la situation de la personne dans l'univers, d'où la valorisation du savoir devenir et du savoir se situer, au lieu du savoir avoir ou du savoir être. D'une part, le paradigme inventif doit faire saisir qu'aucune partie ne peut être définie et qu'aucune partie n'a de sens si ce n'est par référence au tout. D'autre part, il doit promouvoir, comme mode de connaissance, celui que nous avons appelé symbiotique et qui postule l'union de l'observateur et de l'observé et, conséquemment, l'identité des forces présentes chez ces derniers. Cette identité des forces permet une « mise à l'écoute ».

### 2.1.3 La fonction culturelle : de l'unicité des personnes à la complémentarité des différences

La fonction culturelle du présent paradigme éducationnel consiste à promouvoir, comme modèle de la créativité, la symbiosynergie de l'hétérogénéité, c'est-à-dire reconnaître la complémentarité des différences dans l'union fondamentale et vitale des personnes et de la totalité de l'univers et le pouvoir cumulatif des initiatives de tous dans des projets communautaires et cosmiques.

Ce paradigme a aussi, comme fonction culturelle, de présenter comme image de la personne, celle de la personne totale, celle du holon (personne-communauté immédiate et/ou cosmique). D'une part, ce paradigme doit véhiculer l'idée que la personne est unique, non quantifiable et, d'autre part, qu'elle est en même temps totalité, identifiée et unie aux autres « particules » du cosmos pour constituer un *NOUS*.

### 2.1.4 La fonction politique : pour un mutualisme non hiérarchique

Le paradigme inventif de l'éducation a comme fonction politique de proposer comme modèle de prise de décision un mutualisme non hiérarchique comme nous pouvions le trouver chez les Inuits et que nous trouvons encore chez les Navajos. Ce mutualisme non hiérarchique doit déboucher sur la création de nouvelles communautés démocratiques dont nous esquisserons un prototype au chapitre 7.

### 2.1.5 La fonction économico-sociale : décentration et symbiosynergie

La fonction économico-sociale du paradigme inventif consiste à amener les personnes à s'engager dans tous les milieux de vie et de travail (y compris les milieux actuels d'éducation) et à y promouvoir les conditions nécessaires pour que d'autres personnes s'y engagent également. Le paradigme inventif tente de resituer le développement des personnes dans le développement des communautés et celui des communautés dans celui des personnes. La conception de l'éducation n'est ni centrée sur la personne, ni centrée sur la communauté. Nous pourrions qualifier cette décentration de symbiosynergique en nous rappelant que la symbiose est cette union fondamentale et vitale des personnes, des communautés et de l'ensemble de l'univers, et que la synergie indique le pouvoir cumulatif des initiatives de tous dans un ou des projets collectifs (locaux, régionaux et/ou cosmiques).

Comme nous l'avons laissé entendre plus haut, l'éducation, dans le contexte du présent paradigme, consiste à découvrir la signification et les implications des intentions et à inventer des situations futures propres à actualiser ces intentions et à inventer des modes pertinents d'intervention. Une telle conception implique l'acquisition de certaines compétences qui permettraient à toute personne et toute communauté de contribuer au développement de l'unicité des autres personnes et des autres communautés et, ainsi, d'assurer son propre développement. Nous y reviendrons lorsque nous traiterons de la dimension exemplaire du paradigme inventif. En somme, la fonction économico-sociale du paradigme inventif se résume dans la promotion de la participation à la symbiosynergie du monde.

## 2.2 Une dimension exemplaire du paradigme inventif : une pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif

Pour décrire la dimension exemplaire du paradigme inventif, nous avions le choix de concevoir une approche pédagogique inédite ou de fouiller la littérature afin de déceler une approche qui cadrerait parfaitement avec les composantes du paradigme symbiotique ou qui, à tout le moins, posséderait les éléments nécessaires et suffisants pour s'inscrire dans la foulée de ce paradigme. Nous avons

choisi cette dernière option remettant à plus tard ou à d'autres la tâche d'élaborer une approche inédite. Après une analyse rapide et, certes, non exhaustive de la littérature[1], nous avons opté pour l'ouvrage de Jacques Grand'Maison , intitulé *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*. La pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif, dont le tableau 6.3 résume les principales caractéristiques, n'épuise pas totalement les potentialités du paradigme symbiosynergique. Cependant, Jacques Grand'Maison propose une conception de l'éducation dont de nombreux éléments, comme nous allons le montrer, se fondent sur les composantes de ce paradigme socio-culturel.

Parmi différentes approches de cheminement critique qui sont autant d'ensembles programmés de processus qu'on établit à partir de besoins et en fonction d'objectifs hiérarchisés[2], Grand'Maison opte pour ce qu'il appelle l'approche pédagogique qui se définit en fonction de la spécificité scolaire et autour de laquelle s'articulent toutes les autres dimensions de la réalité scolaire. Ainsi, l'école et son contexte social sont d'abord et avant tout éducatifs, de même que les rapports administratifs, professionnels et syndicaux et leurs relations avec le milieu et les autres institutions. Avec l'approche pédagogique, l'école se doit de développer sa vocation propre centrée sur la finalité et le processus éducatifs de commettants qui prennent en main leur autodéveloppement. Pour Grand-'Maison, il s'agit d'un autodéveloppement multidimensionnel et intégral: psychologique, social, culturel, économique et politique.

Nous devons ouvrir ici une parenthèse. Pour Grand'Maison, l'école ne saurait être une sorte de micro-société qui remplit des fonctions psychologique, sociale, culturelle, économique et politique. Cependant, selon nous, l'école remplit précisément de telles fonctions dont la couleur peut varier selon que l'activité pédagogique s'inscrit dans la portée de tel ou tel paradigme socio-culturel. Dans un sens, l'école n'a pas à être conçue comme une micro-société qui se juxtapose à une macro-société, puisqu'elle définit et constitue un projet sociétal qui peut aller dans le sens de la continuité ou de la transformation radicale, étant donné les fonctions principales de l'organisation scolaire. Il n'en demeure pas moins, et ici nous rejoignons Grand'Maison, que l'école peut mettre en oeuvre une pédagogie d'autodéveloppement qui constitue l'axe d'intégation de ses activités, de son cadre « institutionnel » propre et de ses rapports avec les instances sociales, économiques et politiques.

Par pédagogie d'autodéveloppement, il faut comprendre alors « une pédagogie qui traverse de tout en tout les processus scolaires pour leur apporter une cohérence neuve »[3]. La pédagogie d'autodéveloppement est sociale parce que, tout en concernant l'école, elle concerne également toutes les autres institutions et l'ensemble de la société et qu'elle est « susceptible d'être expérimentée dans les principales institutions d'un milieu social pour une promotion collective mieux orchestrée et mieux finalisée »[4]. Elle est également une pédagogie sociale parce que la responsabilité pédagogique de l'école est de « réinventer une base sociale plus cohérente, plus dynamique, plus accordée à une culture, à une économie et à une politique d'autodéveloppement »[5]. Pour Grand'Maison, la pédagogie est un champ humain qui est situé par rapport à une certaine économie historique et qui articule une philosophie de base, une manière critique de penser, d'agir et de vivre ensemble, une opérationalisation de moyens et d'objectifs. Ainsi, la nécessité d'une conscience historique fonde le mieux les perspectives d'autodéveloppement en éducation, si nous voulons déboucher sur une redéfinition de l'homme, de ses rapports fondamentaux et d'une praxis sociale inédite.

---

1. Les conceptions de l'éducation exprimées par Joël de Rosnay dans *Le macroscope*, par Erich Jantsch dans *Design for Evolution* et par Roland Fivaz dans « Pour une pédagogie évolutionniste », offrent des pistes de réflexion intéressantes pour ceux qui voudraient « inventer » des approches pédagogiques fondées sur le paradigme de la symbiosynergie. La « Civic Literacy » de Warren L. Ziegler, dont nous avons déjà parlé, n'est certes pas à négliger.
2. Jacques Grand'Maison, *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*, pp. 35 ss.
3. *Idem*, p. 44.
4. *Idem*, p. 45.
5. *Ibidem*.

TABLEAU 6.3 : **Une dimension exemplaire du paradigme inventif de l'éducation : l'approche de la pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif**

| Éléments de la communication | Aspects particuliers |
|---|---|
| Contenu de la communication | Acquision d'un savoir dire-penser-partager-faire et vivre correspondant aux composantes synergétiques d'une praxis sociale : vécu exprimé, partagé, interprété et transformé ; un savoir à être défini par des commettants* ; un savoir faire pour comprendre la génèse, les fonctions et les limites des technologies « étrangères » ; un savoir penser pour évaluer les choix et être capable de penser soi-même et pour assurer la volonté de vaincre un style de société qui aliène ; un savoir vivre ensemble pour créer des « nous », communautés de personnes solidaires, et pour renouveler sans cesse les rapports dialectiques entre les libertés et les nécessités pour tous ; un savoir partager pour développer la gratuité, la collaboration, le sentiment d'appartenance ; un savoir dire pour s'exprimer et communiquer, inscrivant l'apprentissage de la langue dans une praxis sociale composée d'un savoir vivre, penser, faire et partager ; autodéveloppement multidimensionnel. |
| Moyens de communication | Organisation de la communication sur la base d'un consensus autour d'une seule et même orientation pédagogique : une praxis commune aux divers intervenants ; création de structures courtes, légères et souples pour favoriser le dynamisme d'un milieu circonscrit : regroupement de forces libératrices d'un milieu à l'intérieur d'un module (lieu quotidien d'action, de réflexion et de solidarité) organisées et finalisées dans un champ social et institutionnel déterminé ; auto-contrôle par les commettants de leur milieu immédiat de travail et d'éducation et élaboration ensemble de savoirs vivre-perser-dire-agir et partager ; cartes de relations pour le repérage des « nous » ; nécessité d'une conscience historique ; une pédagogie sociale concernant l'école, toutes les autres institutions et l'ensemble de la société ; constitution d'équipes transhiérarchiques, transfonctionnelles et transdisciplinaires ; démarche démocratique d'autodéveloppement. |
| Destinataire | Les commettants qui prennent en main leur autodéveloppement et produisent eux-mêmes des savoirs vivre-penser-dire-partager et agir ensemble en resituant ces actes humains fondamentaux dans les lieux quotidiens de leur exercice ; |
| Relations destinataire-milieu | Réinsertion des actes humains fondamentaux, vivre, penser, dire, partager et agir ensemble, dans les lieux quotidiens de leur exercice ; insistance sur les interrelations horizontales des lieux quotidiens d'un milieu social ; production, par des commettants, d'un savoir situé ; contrôle de l'instance éducationnelle par les commettants. |

* Par souci de continuité avec l'ouvrage de Jacques Grand'Maison, *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*, nous avons conservé l'expression « commettant », même si la définition qu'en donne le *Petit Robert* est en contradiction avec celle que lui donne Grand'Maison. Le *Petit Robert* définit commettant comme « une personne qui confie à une autre le soin de ses intérêts ».

| | |
|---|---|
| Relations destinataire-émetteur | Relation d'identité entre les destinataires et l'émetteur: réflexion par les commettants eux-mêmes sur leur .expérience de vie; |
| Émetteur | Les commettants; possibilité d'aide, par des intervenants, à recomposer un réseau de communication. |
| Milieu | Lieux quotidiens de l'exercice des actes humains fondamentaux; le milieu comme définisseur de l'école, d'un projet local d'école; caractère éducatif de l'école et de son contexte social, des rapports administratifs, professionnels et syndicaux, des relations avec le milieu (éloigné) et des autres organisations sociales; l'école comme anticipation d'une société plus juste, plus dynamique, plus fraternelle. |

La pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif, en tant que contenu de la communication pédogogique, vise essentiellement l'acquisition d'un savoir dire-penser-partager-faire-vivre correspondant aux composantes synergétiques d'une praxis sociale, à savoir un vécu exprimé, partagé, interprété et transformé. L'accent porte donc sur l'acquisition et non sur la transmission de connaissances et de techniques. Il s'agit d'acquérir un savoir qui est situé par rapport à un vécu original avec ses formes propres d'expression, de compréhension critique, de solidarité et d'action transformatrice.

D'une part, les différents savoirs dont il est question ici rejoignent les composantes du paradigme socio-culturel et, à la différence de l'approche mécaniste, il s'agit de savoirs non atomisés, mais situés et fondés sur une conception réciproque de la causalité ou sur ce que Grand'Maison appelle le rapport synergétique des composantes d'une praxis sociale. Le savoir dont il s'agit ici apparaît indéfini (**un** savoir), c'est-à-dire à définir par des commettants, par opposition au savoir défini à l'avance par des intervenants. En établissant une synergie des actes humains fondamentaux d'expression, de jugement, de partage et de transformation de l'expérience quotidienne, la pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif produit un savoir situé. Les savoirs caractéristiques d'une telle approche pédagogique sont[1]:

— **un savoir faire** pour comprendre la genèse, les fonctions et les limites des technologies inventées dans d'autres sociétés; un savoir faire qui rejette la dichotomie travail manuel-travail intellectuel;

— **un savoir penser** pour évaluer les choix et être capable de penser soi-même face aux discours des autres et pour assumer une réflexion personnelle et critique et une volonté de vaincre un style de société qui aliène.

— **un savoir vivre ensemble** pour renouveler sans cesse les rapports dialectiques entre les libertés et nécessités pour tous[2] et pour créer des milieux humains à la fois plus individués et plus solidaires; un savoir vivre ensemble qui n'est pas seulement une transmission de valeurs,

1. *Idem*, pp. 56-82.
2. Jacques Grand'Maison, privilégie la liberté comme valeur-clé de progrès tout en considérant le champ global des nécessités communes. Ce choix ne s'oppose pas au paradigme de la symbiosynergie pour autant que la liberté dont il s'agit ici connote l'idée de libération, définie à la section 1.3 du présent chapitre.

mais aussi et surtout une création de « nous » où se recomposent des rapports humains et une affirmation de l'individu ; en somme un savoir vivre ensemble pour créer des « nous », c'est-à-dire des communautés de personnes « solidaires en deçà et par-delà la division du travail, des statuts, des pouvoirs et des intérêts particuliers ».

— **un savoir partager** pour cultiver davantage la qualité des rapports sociaux et des relations humaines et pour développer la gratuité, la collaboration et le sentiment d'appartenance.

— **un savoir dire** pour s'exprimer et communiquer ; un savoir dire où l'apprentissage de la langue s'inscrit dans une praxis sociale composée de savoir vivre, penser, faire et partager ; en d'autres mots, un savoir dire qualifié par une façon de voir et de comprendre la vie, par un certain vivre ensemble et par des attitudes et des comportements particuliers.

La communication pédagogique s'organise sur la base d'un consensus autour d'une seule et même orientation pédagogique définissant l'enseignement, l'organisation scolaire, les services internes et externes et les rapports réciproques entre l'école et les autres instances du milieu. Il s'agit de mettre en oeuvre une pédagogie d'autodéveloppement dans chacune des activités de l'école et dans son cadre organisationnel propre.

La pédagogie d'autodéveloppement appelle la création de structures courtes, légères et souples pour favoriser le dynamisme d'un milieu circonscrit, pour favoriser l'affirmation et la promotion de l'unité locale. Dans cette optique, l'organisation locale doit jouir d'une pleine latitude et d'un plein pouvoir dans l'élaboration de ses projets et dans l'aménagement de ses ressources matérielles et humaines.

La structure modulaire peut amener alors l'auto-contrôle par les commettants de leur milieu immédiat de travail et d'éducation et l'élaboration de savoirs vivre-penser-dire-partager et agir ensemble. Pour l'essentiel, le module constitue « un lieu quotidien d'action, de réflexion et de solidarité, organisées et finalisées, dans un champ social et institutionnel déterminé »[1]. La structure modulaire nécessite la présence d'équipes de base transhiérarchiques, transfonctionnelles et transdisciplinaires axées sur la réalisation d'une tâche commune.

Les destinataires de la communication sont les commettants qui prennent en main leur autodéveloppement et produisent eux-mêmes des savoirs vivre-penser-dire-partager et agir ensemble. Dans le cadre d'un projet éducatif, les commettants contrôlent l'instance éducationnelle à l'aide d'une philosophie et d'une pédagogie qui précèdent, accompagnent et dépassent les déterminants techniques, professionnels et idéologiques. La pédagogie d'autodéveloppement amène les commettants à réfléchir sur leur expérience de vie en resituant les actes humains fondamentaux dans les lieux quotidiens de leur exercice. D'ailleurs, la pédagogie d'autodévelopement met l'accent sur les interrelations horizontales des lieux quotidiens d'un milieu social. À cette fin, la pédagogie d'autodéveloppement prévoit un « coffre d'outils », à savoir un ensemble de cartes de relations servant à repérer les « nous » à trois niveaux : les réseaux de personnes en relation de lieux et de moments privilégiés, d'activités et de centres d'intérêt ; les réseaux d'appartenance (organismes, institutions), de pouvoirs et de leadership, de techniques ; et les réseaux de mots et d'expressions-clés, de signes quotidiens, de tendances (valeurs, idéologies, politiques).

Essentiellement, comme nous pouvons le déduire des propos précédents, le destinataire du contenu de la communication est en même temps l'émetteur, la source des différents savoirs. Ce sont les commettants eux-mêmes qui réfléchissent sur leur expérience de vie. Comme l'approche

1. *Ibid.* Selon Grand'Maison, le module serait applicable à partir des dernières années du secondaire (p. 126).

d'autodéveloppement constitue une stratégie essentiellement progressive en vue de la création d'un état idéal d'autodéveloppement, les commettants peuvent cependant être aidés par des intervenants à recomposer un réseau de communication à même les réseaux existants, spontanés ou institutionnels. À ce sujet, Grand'Maison écrit que « les professionnels ont à reconnaître les exigences sociales de leurs rôles et statuts et les impératifs d'être partie prenante du milieu, selon leur propre ligne éducationnelle d'intervention »[1].

Pour Grand'Maison, la pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif accorde le primat à la source humaine, de sorte qu'il faut faire confiance à la responsabilité et à l'initiative des groupes de base. Ainsi, le milieu devient émetteur et destinataire lorsqu'il élabore son propre projet local d'école. C'est en mettant l'accent sur les relations horizontales, en centrant l'attention sur les lieux quotidiens d'expérience commune et sur l'environnement concret, permanent, et en définissant une situation non par en bas ni par en haut, mais de l'intérieur, que la pédagogie sociale d'autodéveloppement assure une identité entre l'émetteur et le destinataire.

En ce qui a trait au milieu et aux relations entre le destinataire et le milieu, nous rappelons qu'avec la pédagogie d'autodéveloppement, l'école et son contexte social ainsi que les rapports administratifs, professionnels et syndicaux sont d'abord et avant tout éducatifs. Il en va ainsi des relations avec le milieu et les autres organisations sociales.

Le milieu immédiat, c'est, par exemple, le lieu où les jeunes commettants s'expriment et sont reconnus dans la totalité de leur personne et où se constitue un « nous ». L'école apparaît alors comme l'anticipation d'une société plus juste, plus dynamique, plus fraternelle.

En résumé, la pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif initie des commettants à « *saisir les praxis originales des divers milieux de vie et de travail, c'est-à-dire ces savoirs être, vivre, dire et faire collectifs, particuliers à l'exercice d'une profession ou d'une responsabilité dans l'aire déterminée* »[2]. Cette approche pédagogique réalise une telle saisie des praxis originales en retournant au sens premier de l'éducation : « faire jaillir la source humaine ».

Dans sa relation au changement, la pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif s'inscrit comme approche pédagogique dans l'univers de ce que Grand'Maison qualifie de modèles d'invention à la fois critique et créatrice. Essentiellement, cette approche viserait un changement radical. La pédagogie d'autodéveloppement progressif ne peut être, par définition, qu'une pédagogie de transformation radicale, amenant une prise de conscience des enjeux et une remise en cause du projet social dominant. L'idée des « nous » et, en même temps, le respect de l'« individué » n'appartiennent pas au paradigme industriel, ni au paradigme existentiel. Pour reprendre les catégories de Grand'Maison, les approches pédagogiques rattachées aux paradigmes industriel et existentiel sont l'équivalent des modèles d'imitation, d'assimilation, de simple transmission ou des modèles d'adaptation.

## 3. Liens entre le paradigme de la symbiosynergie et le paradigme inventif

L'approche de la pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif apparaît logiquement et dans l'ensemble comme une stratégie adéquate pour actualiser les fonctions du paradigme inventif. C'est d'ailleurs ce que cherche à illustrer le tableau 6.4. De plus, ce tableau synoptique dégage les relations entre le paradigme socio-culturel de la symbiosynergie et le paradigme inventif de

1. *Idem*, p. 86.
2. *Idem*, p. 114.

l'éducation. Nous pouvons conclure encore une fois que l'hypothèse du fondement de tout paradigme d'éducation sur un paradigme socio-culturel se trouve vérifiée. Cependant, cette démonstration n'apparaît pas aussi évidente qu'avec les paradigmes socio-culturels industriel et existentiel. Les relations sont plus implicites et nécessiteraient une description détaillée dont nous avons voulu faire l'économie dans ce document.

Nous pouvons également constater que l'approche de la pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif n'épuise pas toutes les possibilités du paradigme de la symbiosynergie. Bien que le mode de connaissance symbiotique, avec sa dimension de « mise à l'écoute », n'apparaît pas dans la conception de Jacques Grand'Maison et dans son approche de la pédagogie sociale d'autodéveloppement, nous considérons que cette approche pédagogique pourrait être reconceptualisée pour inclure la « mise à l'écoute » ; cette approche n'apparaît donc pas, dans cette perspective, incompatible avec le mode symbiotique de connaissance.

## TABLEAU 6.4 : Synopsis du paradigme symbiosynergique et du paradigme inventif de l'éducation

| PARADIGME SYMBIOSYNERGIQUE — TABLEAU 6.1 | PARADIGME INVENTIF DE L'ÉDUCATION; DIMENSION NORMATIVE — TABLEAU 6.2 | APPROCHE DE LA PÉDAGOGIE SOCIALE D'AUTODÉVELOPPEMENT PROGRESSIF — TABLEAU 6.3 |
|---|---|---|
| **MODE DE CONNAISSANCE** | | |
| Mode symbiotique de connaissance postulant l'union de l'observateur et de l'observé et l'identité des forces présentes chez l'observateur et l'observé. | Promouvoir le mode symbiotique de connaissance. | (Réflexion par les commettants eux-mêmes sur leur expérience; relation d'identité entre les émetteurs et les destinataires du savoir). |
| Mise à l'écoute (« tuning in »). | Promouvoir la mise à l'écoute. | |
| Caractère métaphorique de toute explication. Niveaux non contradictoires d'appréhension de la réalité. | | |
| La réalité perçue comme unitaire; science globale de la vie. | Développer de nouveaux modèles cognitifs pour accéder à une conscience critique de la situation de la personne dans l'univers; promouvoir le savoir se situer et le savoir devenir. | Acquisition d'un savoir dire-penser-partager-faire et vivre correspondant aux composantes synergétiques d'une praxis sociale; vécu exprimé, partagé, interprété et transformé; commettants prenant en main leur autodéveloppement et produisant eux-mêmes des savoirs vivre, penser, dire, partager et agir ensemble; production par les commettants d'un savoir situé. |
| Nouveau totalisme. | Faire saisir qu'aucune partie ne peut être définie et avoir du sens si ce n'est par référence au tout. | Production d'un savoir situé; nécessité d'une conscience historique; une pédagogie sociale concernant l'école, toutes les autres institutions et l'ensemble de la société . . .; caractère éducatif de l'école, de son contexte social, des rapports administratifs, professionnels et syndicaux, des relations avec le milieu (éloigné) et des autres organisations sociales; l'école comme anticipation de société plus juste, plus dynamique, plus fraternelle. |
| Nouvel immanentisme. | | Auto-contrôle par les commettants de leur milieu immédiat de travail et d'éducation et élaboration ensemble de savoirs-vivre-penser-dire-agir et partager. |
| **RELATION PERSONNES-SOCIÉTÉ-NATURE** | | |
| La personne comme holon fondamentalement portée vers les autres. | Présenter comme image de la personne, celle de la personne totale, celle du holon (personne-communauté). | Acquisition d'un savoir-vivre ensemble pour créer des « nous », communautés de personnes solidaires, et pour renouveler les rapports dialectiques entre les libertés et les nécessités pour tous; acquisition d'un savoir partager pour développer la gratuité, la collaboration, le sentiment d'appartenance. |
| Suppression des oppositions entre personne, société et nature; nouveau naturalisme, substitution de la notion de communauté à celle de société. | Développer et promouvoir comme modèle de la créativité la symbiosynergie de l'hétérogénéité. Mettre au premier plan le rôle créateur de l'éducation et dépasser celui de reproducteur; contribuer à transformer la société industrielle. | Acquisition d'un savoir penser pour évaluer les choix et être capable de penser soi-même et pour vaincre un style de société qui aliène; contrôle de l'instance éducationnelle par les commettants; organisation de la communication sur la base d'un consensus autour d'une seule et même orientation pédagogique: une praxis commune aux divers intervenants. |
| Développement de l'unicité de la personne et des communautés par, avec et pour le développement de l'unicité des autres personnes et communautés. | Promouvoir l'unicité de la personne: resituer le développement des communautés et celui des communautés dans celui des personnes. | Acquisition d'un savoir vivre ensemble pour créer des milieux humains plus individués et plus solidaires; autodéveloppement multidimensionnel; production d'un savoir situé. |
| Le « nous » comme réalité ultime. | | Création de « nous » par l'acquisition d'un savoir-vivre ensemble. |
| Sens téléologique de la vie. | Développer chez les personnes-communautés leur capacité d'invention sociale et de création de nouvelles institutions. | Vécu exprimé, partagé, interprété et transformé; l'école comme anticipation de société plus juste, plus dynamique, plus fraternelle. |
| Mutualisme non-hiérarchique des rapports sociaux; la personne humaine comme travailleur-créateur. | Proposer comme modèle de prise de décision un mutualisme démocratique non-hiérarchique; promouvoir la mise en place de nouvelles communautés démocratiques; développer la capacité d'invention sociale et de création de nouvelles institutions sociales. | Emphase sur les interrelations horizontales des lieux quotidiens d'un milieu social; démarche démocratique d'autodéveloppement. Auto-contrôle par les commettants de leur milieu immédiat de travail et d'éducation; vécu exprimé, partagé, interprété, transformé. |
| **VALEURS-INTÉRÊTS** | | |
| La vie; l'unicité des personnes et des communautés de vie et de travail; la recherche du sens de la vie; la beauté, la justice, l'infinité. | Promouvoir l'unicité de la personne. | Création de « nous » par l'acquisition d'un savoir-vivre ensemble. |
| L'amour; l'altruisme. | Présenter comme image de la personne celle de la personne totale, celle du holon. | Acquisition d'un savoir vivre ensemble et partager; l'école comme anticipation d'une société plus juste, plus dynamique, plus fraternelle. |
| La vérité. | Développer de nouveaux modèles cognitifs pour accéder à une conscience critique de la situation de la personne dans l'univers. | Acquisition d'un savoir-dire-penser-partager-faire et vivre. |
| L'égalité des résultats dans le parachèvement de l'unicité des uns et des autres (personnes et communautés). | | |
| La symbiosynergie des personnes et de leurs milieux biophysiques; la symbiose de l'hétérogénéité. | Promouvoir la participation à la symbiosynergie de l'univers; la symbiose de l'hétérogénéité comme modèle de la créativité. | Acquisition d'un savoir dire-penser-partager-faire et vivre correspondant aux composantes synergétiques d'une praxis sociale; vécu exprimé, partagé, interprété et transformé. |

## TABLEAU 6.4 : (suite)

| PARADIGME SYMBIOSYNERGIQUE — TABLEAU 6.1 | PARADIGME INVENTIF DE L'ÉDUCATION: DIMENSION NORMATIVE — TABLEAU 6.2 | APPROCHE DE LA PÉDAGOGIE SOCIALE D'AUTODÉVELOPPEMENT PROGRESSIF — TABLEAU 6.3 |
|---|---|---|
| **VALEURS-INTÉRÊTS (suite)**<br><br>La liberté en tant que libération, c'est-à-dire en tant qu'émergence de communautés uniques de personnes uniques. | Amener les personnes à s'impliquer et à s'engager dans tous les milieux de vie et de travail et à y promouvoir les conditions pour que d'autres s'y engagent également. | Création de structures courtes, légères et souples pour favoriser le dynamisme d'un milieu circonscrit; regroupement des forces libératrices d'un milieu à l'intérieur d'un module; auto-contrôle par les commettants de leur milieu immédiat de travail et d'éducation; cartes de relations pour le repérage des «nous»; réinsertion des actes humains fondamentaux dans les lieux quotidiens de leur exercice. |
| **FAÇON DE FAIRE**<br><br>Symbiosynergie de l'hétérogénéité: cumulation des différences dans l'union fondamentale et vitale des personnes et de la totalité de l'univers et pouvoir cumulatif des initiatives de tous dans des projets communautaires ou cosmiques; l'homme comme travailleur-créateur de son devenir.<br><br>Centre-technologie et technologie douce; autogénération des éléments physiques nécessaires à la vie. | Promouvoir et développer comme modèle de la créativité la symbiose de l'hétérogénéité. | Acquisition d'un savoir à être défini par les commettants, acquisition d'un savoir penser pour valoriser un style de société qui aliène; acquisition d'un savoir dire-penser-partager-faire et vivre correspondant à un vécu exprimé, partagé, interprété et transformé; création de «nous»; auto-contrôle des milieux de travail et d'éducation par les commettants.<br><br>Acquisition d'un savoir faire pour comprendre la genèse, les fonctions et les limites des technologies «étrangères»; création de structures courtes, légères et souples pour favoriser le dynamisme d'un milieu circonscrit. |
| **SIGNIFICATION GLOBALE**<br><br>La symbiosynergie de l'hétérogénéité des personnes et des communautés. | Développer et promouvoir comme modèles de la créativité la symbiosynergie de l'hétérogénéité. | Acquisition d'un savoir dire-penser-partager-faire et vivre; création de «nous». |

# Chapitre 7
# Conséquences et implications du choix d'un paradigme éducationnel

## Introduction

Après une brève récapitulation de la démarche qui nous a permis de vérifier l'hypothèse que tout paradigme d'éducation se fonde sur un paradigme socio-culturel et après avoir formulé, sous forme d'hypothèse, l'existence d'un quatrième paradigme socio-culturel, nous aborderons le second volet de la présente étude. Nous dégagerons alors les conséquences et les implications du choix d'un paradigme d'éducation.

## 1. Une hypothèse vérifiée

Au cours des chapitres précédents, notre étude portait sur la vérification de ce que nous avons appelé l'hypothèse centrale de notre étude, à savoir que tout paradigme éducationnel se fondait sur un paradigme socio-culturel. Nous ne prétendons pas à une vérification absolument parfaite. Compte tenu de certaines réserves que nous allons rappeler, notre argumentation nous permet toutefois d'affirmer, sans risque d'erreur grossière, qu'un paradigme éducationnel s'appuie sur un paradigme socio-culturel.

Rappelons brièvement, chapitre par chapitre, la démarche que nous avons suivie afin de démontrer l'hypothèse centrale de notre étude. En démontrant que le choix d'un paradigme d'éducation s'accompagne du choix d'un paradigme socio-culturel, nous voulions expliquer la multiplicité des options possibles dans le domaine de l'éducation et, ainsi, la confusion qui y règne et être en mesure de dégager les conséquences sociétales de ces choix.

Dans les chapitres 1 et 2, nous avons cherché d'abord à valider notre hypothèse, à la fonder sur des assises théoriques avant de procéder à une vérification systématique à partir de la description de différents paradigmes socio-culturels et de différents paradigmes d'éducation. Le chapitre 1 constitue la première partie du schéma général d'analyse, une approche systémique explicative de l'organisation scolaire. Son objet principal consiste à montrer que des forces, que nous n'avons cependant pas explicitées en détail, traversent le champ de la pratique pédagogique. Ainsi, l'hypothèse qu'un paradigme d'éducation est fondé sur un paradigme socio-culturel revenait à soutenir que tout changement dans les organisations scolaires, entraînant la transformation d'un

paradigme éducationnel rattaché au paradigme socio-culturel dominant (en l'occurence le paradigme industriel), constitue un changement important qu'il faut comprendre et expliquer. Nous avons postulé pour qu'il y ait changement, c'est-à-dire le passage d'un paradigme à un autre, la nécessité d'une possibilité de choix. Pour expliquer ce passage, pour expliquer pourquoi on choisit tel paradigme éducationnel et non tel autre parmi la gamme des possibles, nous avons cherché à expliquer le changement des organisations scolaires. Nous avons vu que le changement, caractéristique d'un système finalisé et, par définition, d'une organisation scolaire, pouvait prendre trois connotations différentes selon qu'il renvoie à la continuité (statu quo), à l'adaptation ou à la transformation de l'ordre social dominant. En démontrant que l'organisation scolaire est rattachée à un ensemble plus global et qu'elle constitue un système socio-culturel ou finalisé spécifique, possédant les caractéristiques de ces systèmes, nous avons démontré en même temps que des forces exogènes traversaient l'organisation scolaire et la pratique éducative. Nous avons également constaté que l'organisation scolaire se définissait par un ensemble d'éléments structurés qui, par certains processus, visaient la réalisation de certaines fins fixées par la société, en traitant de l'information à l'aide d'éléments et de stratégies, appelés paradigmes éducationnels. L'organisation scolaire est donc un système socio-culturel que traversent des forces exogènes.

Le chapitre 2, en présentant la deuxième partie du schéma d'analyse, explicite les forces qui traversent le champ de la pratique pédagogique et fait ressortir plus clairement que l'organisation scolaire est un sous-système d'une entité plus large. Afin de fonder et valider l'hypothèse centrale, il ne suffisait pas d'indiquer que des forces exogènes déterminent l'organisation scolaire. Nous avons donc cherché à élucider comment la société détermine les fins et fonctions de l'organisation scolaire. Pour ce faire, nous avons explicité ce qui définit et caractérise la société, c'est-à-dire comment elle fonctionne. Nous avons ainsi analysé et décrit théoriquement la relation entre l'organisation scolaire et les paradigmes socio-culturels et établi que l'organisation scolaire pouvait remplir trois fonctions principales: la création sociétal, l'adaptation et la reproduction de la société. En présentant un modèle théorique du fonctionnement de la société, nous avons vu comment la société se définissait par son paradigme socio-culturel. Une telle définition nous permettra de dégager les conséquences sociétales du choix d'un paradigme d'éducation puisque celui-ci se fonde, comme nous le documentons dans notre étude, sur un paradigme socio-culturel.

Le chapitre 3 porte essentiellement sur l'explicitation du concept de paradigme éducationnel et démontre que conceptuellement le paradigme d'éducation remplit des fonctions, qualifiées d'intermédiaires, afin d'actualiser les finalités dictées par un paradigme socio-culturel. Nous avons vu que le paradigme éducationnel comporte une dimension normative qui en spécifie les fonctions intermédiaires et une dimension exemplaire ou praxéologique, appelée approche pédagogique. Nous avons été alors en mesure de construire une grille d'analyse permettant la description systématique des paradigmes d'éducation. Un essai de comparaison entre différentes typologies de modèles d'éducation, incluant notre propre typologie, laisse percevoir la multiplicité des orientations dans le domaine de l'éducation, multiplicité que nous avions postulée au chapitre 1.

Quant à la vérification des liens entre un paradigme socio-culturel et un paradigme d'éducation, nous avons procédé de la façon suivante. Aux chapitres 4, 5 et 6, nous avons décrit, par chapitre, un paradigme socio-culturel et explicité la dimension normative d'au moins un paradigme d'éducation et une approche pédagogique pouvant s'y rattacher. Nous nous sommes demandé si les éléments d'une approche pédagogique pouvaient assurer logiquement ou théoriquement une actualisation des fonctions de la dimension normative et si ces éléments se rattachaient logiquement ou théoriquement aux composantes du paradigme socio-culturel. Nous avons alors choisi de faire l'économie de la description des liens logiques et théoriques qui apparaissaient entre les éléments de l'approche pédagogique et les composantes d'un paradigme socio-culturel. Nous avons fait alors le pari que ces liens apparaitraient évidents si un tableau synoptique rapprochait les composantes d'un paradigme socio-culturel et les fonctions et les éléments d'un paradigme d'éducation.

Au chapitre 4, après avoir décrit le paradigme socio-culturel des sociétés industrielles, nous avons présenté deux paradigmes d'éducation : le paradigme rationnel dont l'approche mécaniste constitue une des dimensions exemplaires et le paradigme technologique pour lequel nous avons décrit, comme dimension exemplaire, l'approche techno-systémique. Le chapitre 5 porte sur le paradigme humaniste de l'éducation dont la dimension exemplaire décrite fut l'approche organique. Après une description du paradigme socio-culturel de la symbiosynergie, nous avons, au chapitre 6, décrit le paradigme inventif de l'éducation dont l'approche retenue fut celle de la pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif.

Alliée à notre démarche de fondement théorique et de validation de l'hypothèse centrale, objet des chapitres 1 et 2, la démarche poursuivie aux chapitres 4, 5 et 6 où nous avons montré que les éléments d'une approche pédagogique pouvaient se rattacher logiquement et/ou théoriquement aux composantes d'un paradigme socio-culturel, nous permet de conclure à la vérification de notre hypothèse. En effet, les tableaux synoptiques 4.5, 4.9, 5.4 et 6.4 présentent à cet égard suffisamment de cohérence et de logique et démontrent ainsi que tout paradigme d'éducation se fonde sur un paradigme socio-culturel.

Nous pouvons qualifier notre preuve de « circonstancielle ». Une démonstration plus poussée exigerait, en particulier, une analyse systématique de toutes les approches pédagogiques utilisées dans la pratique éducative et une analyse de toutes les approches susceptibles d'être générées théoriquement par une combinaison des éléments de la communication pédagogique que nous avons retenus, soit en termes de bi-polarisation, soit en termes de tri-polarisation de ces éléments, et ainsi de suite.

**Notre preuve dite circonstancielle, rappelons-le, comporte certaines faiblesses.** Nous avons présenté, au chapitre 5, une synthèse de différents courants humanistes en vue de décrire le paradigme existentiel. Bien que cette synthèse nous apparaisse cohérente, elle n'en demeure pas moins une hypothèse de travail qu'il faudrait sûrement « travailler » davantage. Au chapitre 6, l'approche de la pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif n'épuise pas totalement les composantes du paradigme de la symbiosynergie que nous avons présenté également comme étant un premier effort de synthèse d'une littérature abondante, et surtout complexe, sur le sujet.

Il faut se rappeler également que nos sources ne sont pas tant n'inégale valeur que de nature différente. Certaines sont le produit de démarches empiriques et dites scientifiques ; d'autres relèvent davantage de l'essai. Nous nous sommes demandé, au début de ce volume, si l'essai, même très sérieux, pouvait constituer une production aussi valable que la pièce empirique et scientifique. Nous avions répondu par l'affirmative en postulant l'existence de plusieurs modes d'appréhension de la réalité.

## 2. Une interprétation de la démonstration de l'hypothèse centrale

Notre démonstration du rattachement des paradigmes éducationnels aux paradigmes socio-culturels peut être interprétée comme une démonstration de la transversalité des paradigmes éducationnels, incluant leur dimension exemplaire, c'est-à-dire l'approche pédagogique. L'idée de transversalité connote des rapports d'interdépendance, de similitude entre deux entités ; ce qui nous permet de poser qu'il n'y a pas de distinction fondamentale entre une approche pédagogique, son paradigme socio-culturel et le projet de société que ce paradigme fonde. Ce sont, en fait, des aspects d'une même « réalité » que l'analyse permet de distinguer. Cette réalité peut être la société concrète ou le projet aussi réel d'une contre-société ou d'une communauté radicalement différente de la société dominante. Notre étude nous amène ainsi à reformuler les approches pédagogiques

sans effectuer les distinctions conceptuelles « savantes » et « hermétiques » qui caractérisent le présent travail. Il suffirait tout simplement de modifier légèrement les quatre tableaux synoptiques (4.5, 4.9, 5.4 et 6.4) en changeant le titre général et les sous-titres. Par exemple, au lieu d'une synopsis du paradigme industriel et du paradigme rationnel, nous pourrions lire tout simplement « l'approche mécaniste ». Celle-ci comprendrait alors toutes les composantes retenues sous l'appellation « paradigme industriel ». Ainsi, ces composantes n'apparaîtraient pas comme des méta-éléments qui déterminent l'approche, mais comme des éléments qui la composent. En somme, l'approche pédagogique, le paradigme socio-culturel et la société concrète, possible ou probable sont les dimensions d'un même projet sociétal qui vise la permanence, l'adaptation ou la transformation radicale du projet dominant de société.

## 3. Un quatrième paradigme socio-culturel : une hypothèse de travail

Le paradigme d'éducation, décrit en annexe et qualifié de paradigme de la pédagogie institutionnelle, ne se rattache parfaitement à aucun des paradigmes socio-culturels décrits aux chapitres précédents. Ce paradigme se rattacherait essentiellement au marxisme, tout comme d'ailleurs la pédagogie de conscientisation développée par la C.E.Q. (Corporation de l'enseignement du Québec)[1]. Une question se pose alors. Est-ce que le marxisme constitue la base d'un paradigme socio-culturel différent des paradigmes industriel, existentiel et symbiosynergique ou bien se rattache-t-il à l'un ou l'autre de ces paradigmes ? Nous avons raison de croire que le marxisme constitue un paradigme socio-culturel distinct.

Comme la littérature sur le marxisme est abondante et fort complexe, sans mentionner les interprétations divergentes qu'il suscite, nous avons préféré remettre à d'autres, ou à plus tard, une réponse étoffée à la question de savoir si le marxisme constitue un paradigme socio-culturel distinct de ceux que nous avons décrits. Tout au plus, nous allons proposer à titre d'hypothèse de travail quelques éléments constitutifs de ce que nous appelons le paradigme socio-culturel dialectique. Le tableau 7.1 présente schématiquement notre hypothèse de travail concernant la possibilité d'un quatrième paradigme socio-culturel[2].

---

1. Voir, C.E.Q., *Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière* et *École et luttes de classes au Québec*.
2. Les ouvrages consultés pour l'élaboration du tableau 7.1 sont les suivants : Karl Marx et Friedrich Engels, *Le manifeste du parti communiste* ; Yves Calvez, *La pensée de Karl Marx* ; Émile Chanel, *Pédagogie et éducateurs socialistes : les hommes, les idées, les réalisations* ; Robert S. Cohen, « On the Marxist Philosophy of Education » ; Lewis S. Feuer (ed.), *Marx and Engels : Basic Writings on Politics and Philosophy* ; Lucien Goldman, « L'idéologie allemande et les thèses sur Feuerbach » ; Jean-Marie Grevillot, *Les grands courants de la pensée contemporaine* ; Trico Indjic, « L'organisation entre la liberté et l'efficacité » ; Herbert Marcuse, « Marxisme et liberté » ; Serge Moscovici, « Le marxisme et la question naturelle » ; Serge Moscovici, *Hommes domestiques et hommes sauvages* ; Michael Lowy, *Dialectique et révolution* ; Sylvain Pérignon, « Marxisme et positivisme » ; Pierre Riboulet, « Quelques remarques à propos de la lutte des classes dans l'idéologie » ; Adam Schaff, « L'humanisme marxiste » ; Georges Snyders, *École, classe et lutte des classes : une relecture critique de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron et Illich*.

TABLEAU 7.1 : **Le paradigme socio-culturel dialectique : un début d'hypothèse de travail**

| Composantes | Éléments |
|---|---|
| Mode de connaissance | La dialectique comme principe du savoir : structuration du réel par des relations essentielles dont les termes opposés et réciproques engendrent dans leur mouvement toute la structure complexe de l'expérience ; reconnaissance de l'artificialité de la séparation du sujet connaissant et de l'objet connu ; dépassement de ce dualisme en le considérant comme l'acte d'une pensée subjective raisonnante se déployant par des implications internes pour englober la totalité de la richesse qualitative du monde objectif ; logique de la totalisation et négation de l'atomisme mécaniste ; coexistence de l'identité et de la différence ; opposition des contraires ; hypothèse de travail fondamentale : existence d'un processus causal dominant et progressif dans le traitement des affaires humaines, sans que ce qui est dominant n'exerce un contrôle exclusif ; postulat méthodologique d'analyse : nature dialectique de tout développement cherchant à préserver la nouveauté existentielle des choses et des événements tout en appréhendant l'origine et la raison de leur création ; affirmation du primat de l'expérience qui est d'abord toujours sensible ; refus de tout idéalisme et découverte du sujet historique et de la réalité historique définis par le travail, à la fois activité pratique et intellectuelle, catégorie fondatrice et épistémologique, à savoir une manière d'agir et de penser ; sujet transindividuel ou collectif supposant l'analyse concrète des relations économiques, sociales, intellectuelles et affectives dans lesquelles se trouvent engagés les individus. |
| Relations personne-société-nature | La totalité de l'expérience est constituée d'un rapport dialectique entre l'homme et la nature : il n'y a pas d'homme sans la nature et pas de nature sans l'homme ; l'homme (au singulier) n'existe pas en lui-même, les hommes existent ; l'homme et la femme sont sociaux ; science de l'homme comme synonyme de science de la société ; l'homme comme force de la nature qui a à travailler dans le sens de l'évolution pour le progrès de l'univers ; l'homme, étant corporel et membre de la collectivité, se crée collectivement en créant le monde ; transindividualité du sujet ; fusion des intérêts de l'individu et de la société. |
| Valeurs-intérêts | Critique de toute valeur et de toute vérité éternelles ; la liberté comme conscience d'une nécessité et l'acceptation de celle-ci (être libre ne signifie pas alors avoir l'initiative de ses actes) ; les valeurs situées dans l'expérience de l'homme dans son rapport avec la nature et avec les autres hommes ; dévouement à la cause du communisme, l'amour de la pratique socialiste ; le travail consciencieux pour le bien de la patrie ; le collectivisme et l'entraide amicale ; élimination de l'exploitation de l'homme par l'homme ; haute conscience du devoir social ; humanisme et estime mutuelle dans les rapports entre les hommes ; intransigeance envers les ennemis du communisme, de la cause de la paix et de la liberté des peuples ; solidarité fraternelle avec les travailleurs de tous les pays et peuples. |

| | |
|---|---|
| Façon de faire | La révolution à travers l'action de la classe ouvrière; révolution en vue de détruire la société actuelle, non de la réformer ou de l'améliorer; prise de conscience par le prolétariat de sa situation « honteuse »; constitution du prolétariat en classe; désagrégation de la société bourgeoise par l'action politique en entretenant l'idée d'une révolution inévitable, en exagérant les lois sociales, les impôts sur le bénéfice; instauration d'un gouvernement communiste; le travail humain comme activité sociale humaine autocréatrice; détermination de la conscience des hommes par leur être social. |
| Signification globale | Progrès vers une société non-divisée, vers une société sans classe où les hommes pourront créer leur propre histoire sans subir les procès de lois historiques hors de leur contrôle; abolition de l'exploitation de l'homme par l'homme; une lutte pour permettre à l'homme d'être lui-même, intégral, actif, spirituel, librement créatif, discipliné, capable de critique, heureux, camarade et frère des autres personnes; l'homme unifié avec lui-même, ses camarades et son monde. |

## 4. Les conséquences du choix d'un paradigme éducationnel

Sur la base de la démonstration qu'un paradigme éducationnel est fondé sur un paradigme socio-culturel, nous allons indiquer les conséquences du choix de l'un ou l'autre paradigme éducationnel en dégageant, plus particulièrement:

a) les types de société véhiculés par les paradigmes éducationnels et qui concrétisent les paradigmes socio-culturels;

b) les conséquences, pour la démocratisation de l'éducation, des distinctions que nous avons posées entre les différentes approches se rattachant à des paradigmes éducationnels et socio-culturels différents;

c) les conséquences du choix des approches rattachées au paradigme socio-culturel dominant, à savoir le paradigme industriel.

### 4.1 Les options en éducation: la société que l'on choisit

Le tableau 7.2 illustre les relations entre les paradigmes socio-culturels, les paradigmes éducationnels et les types de sociétés qui leur correspondent. Nous décrirons brièvement, sous forme schématique, les types de sociétés rattachées aux différents paradigmes éducationnels. Lorsqu'un enseignant choisit une approche pédagogique, il prend partie pour un type de société qui devient le projet sociétal qu'il tente implicitement ou explicitement d'actualiser. Lorsqu'il choisit une approche rattachée aux paradigmes rationnel et technologique, il choisit d'implanter implicitement ou explicitement une société industrielle ou son prolongement logique, la société post-industrielle. Lorsqu'il choisit une approche rattachée au paradigme existentiel, il choisit implicitement ou explicitement le projet d'implanter une société centrée sur la personne[1]. Lorsqu'il choisit une approche rattachée à la

1. Au chapitre 5, nous avons formulé trois hypothèses concernant le changement sociétal que peut favoriser le paradigme existentiel de l'éducation. La première hypothèse stipule que les « s'éduquants » ne peuvent constituer une force collective pour renverser l'ordre établi; la deuxième hypothèse accorde aux « s'éduquants » une capacité relative de changement qui pourrait déboucher sur une certaine « humanisation » du capitalisme. La troisième hypothèse soutient que ce paradigme d'éducation pourrait favoriser une profonde humanisation de l'ordre existant et l'avènement d'une société centrée sur la personne, c'est ce type de société que nous décrivons ici comme conséquence possible du paradigme existentiel d'éducation.

TABLEAU 7.2: **Synopsis des paradigmes socio-culturels, des paradigmes éducationnels et des types de sociétés**

| Paradigmes éducationnels | Paradigmes socio-culturels | Types de société |
|---|---|---|
| Paradigme rationnel | Paradigme industriel | Sociétés industrielles et post-industrielles |
| Paradigme techno-systémique | | |
| Paradigme humaniste | Paradigme existentiel | Sociétés centrées sur la personne |
| Paradigme de la pédagogie institutionnelle* | Paradigme dialectique* | Sociétés ouvrières* (ou sans classe) |
| Paradigme inventif | Paradigme symbiosynergique | Les nouvelles communautés démocratiques |

* à titre d'hypothèse.

pédagogie institutionnelle, il choisit d'établir probablement une société sans classe[1]. Lorsqu'il choisit une approche rattachée au paradigme inventif, il s'oriente vers la création des nouvelles communautés démocratiques. Voici les principales caractéristiques de ces sociétés ou communautés.

**La société post-industrielle**[2], prolongement logique de la société industrielle, se caractérise par:

— la prépondérance des valeurs économiques conduisant à des objectifs de production continuelle de biens de consommation, de progrès économique et technologique;

— subordination des besoins des personnes aux exigences de l'industrie et de la technologie;

— la valorisation de la maîtrise de soi, de l'autodiscipline, du progrès personnel, du conformisme, des intérêts individuels par opposition aux intérêts collectifs;

— le plus avoir comme finalité de la vie;

— le haut niveau de connaissances scientifiques et technologiques au service des exigences de l'industrie; le système économique davantage dépendant de l'évolution du savoir et des connaissances;

1. Il s'agit ici d'une hypothèse.
2. Les ouvrages qui ont servi à décrire la société post-industrielle sont les suivants: Gérald Fortin, *La société de demain: ses impératifs, son organisation*; et du même auteur, *Participation et société*; le *Rapport du Comité des objectifs de l'enseignement supérieur au Conseil des universités* où les auteurs présentent aux pages 28 et 29 quelques caractéristiques de la société post-industrielle, dérivées des travaux de Daniel Bell, « Notes on the Post-Industrial Society, de John Kenneth Galbraith, *Le nouvel état industriel*, d'Alain Touraine, *La société industrielle* et de John Porter. Bernard Blishen et autres, *Towards 2000: The Future of Post-Secondary Education in Ontario*; Willis W. Harman « Notes on the Coming Transformation »; Willis W. Harman, « La société américaine en changement: ce qu'il en résulte pour l'école »; Herman Kahn and Anthony J. Weiner: *The year 2000*; Herman Kahn and B. Bruce-Briggs, *Things to Come*; et le rapport de la Commission on Educational Planning de l'Alberta, *A choice of Futures, A Future of Choices*.

— la présence de la technologie du contrôle, de la manipulation, de la programmation, de l'analyse, de la prise de décision;

— l'essoufflement des progrès technologiques qui causent souvent davantage de problèmes qu'ils ne peuvent en résoudre;

— la concentration de l'information et l'accélération de la diffusion de cette information;

— l'individu comme unité fondamentale de la société;

— un principe interne de légitimation du pouvoir: le pouvoir se justifie lui-même par la force et les succès individuels;

— la concentration du pouvoir autour d'une élite intellectuelle et professionnelle formant un réseau reliant les principales institutions et organisations socio-politico-économiques; sur le plan économique, concentration vers les trusts, les conglomérats, les monopoles et les multinationales; sur le plan politique, accentuation d'un gouvernement central fort;

— une structure sociale hiérarchique basée sur des rapports d'autorité;

— la participation d'intégration aux valeurs dominantes;

— la participation périodique à la sélection de ceux qui sont habilités à déterminer les objectifs et les orientations sociétales (démocratie de représentation);

— des organisations formelles de type bureaucratique;

— la valorisation du travail comme source de revenu et critère de vie normale;

— des relations humaines basées sur la compétition, sur la scolarisation en fonction du travail et sur l'idéologie de la liberté de faire ce qui plaît à chacun selon ses intérêts;

— une conception mécanomorphique de la personne humaine;

— la génération d'un macroproblème mondial et probablement d'un macroproblème québécois qui pourrait se traduire par une entropie de la collectivité québécoise (nous revenons à ces macroproblèmes dans la prochaine section);

— en un mot, le paradigme des sociétés industrielles, décrit au chapitre 5 et que résume le tableau 4.1.

**La société centrée sur la personne**[1] se caractérise par:

— la prépondérance de valeurs personnalistes mettant l'accent sur des objectifs d'épanouissement personnel;

— la valorisation de la découverte de soi et de l'auto-expression, du service rendu à autrui, de l'originalité et du sensualisme;

— l'accent sur les intérêts collectifs en autant qu'ils servent les besoins fondamentaux de la personne;

— le plus être comme finalité de la vie;

---

1. Les ouvrages qui ont servi à décrire la société centrée sur la personne sont les suivants: J.T. Bugental, *The Human Possibility: an Essay toward a Psychological Reponse to the World Macroproblem*; Willis W. Harman « Notes on the Coming Transformation »; Willis W. Harman, « La société américaine en changement: ce qu'il en résulte pour l'école »; Floyd W. Matson, *Notes on the Academic Counter Culture: The Emergence of a Radical Humanism*; le rapport de la Commission on Educational Planning de l'Alberta, *A choice of Futures, A Future of Choices*.

— un haut niveau de connaissances scientifiques et technologiques orientées et déterminées par les besoins de la personne et les besoins collectifs adaptés aux besoins personnels;

— la flexibilité des structures sociales favorisant des relations d'égalité, d'interdépendance, de coopération et également de compétition;

— l'importance des loisirs et l'augmentation du temps libre;

— l'atténuation de la distinction entre le temps du travail, le temps du loisir et le temps de l'école;

— la possession non exclusive des ressources matérielles par les entreprises privées;

— la surveillance et l'intervention de l'État pour rétablir le déséquilibre écologique (produit par la société industrielle actuelle);

— une plus grande participation de la personne dans la prise des décisions concernant les orientations majeures de la société;

— une planification participatoire à long terme;

— le partage plus équitable du pouvoir entre les différents niveaux de société;

— la compétence individuelle qui demeure source de pouvoir;

— un haut niveau de croissance économique et distribution des biens basée sur les besoins de la personne et sur la nécessité d'une sécurité économique;

— l'importance de l'éducation à mesure qu'elle devient un processus permanent et que l'occupation d'étudiant est reconnue comme valide et importante;

— le rétablissement d'un certain équilibre écologique entre les personnes et leurs milieux biophysiques;

— en un mot, le paradigme existentiel décrit au chapitre 5 et que synthétise le tableau 5.1.

**La société ouvrière**[1] se caractérise par:

- la classe comme unité de base;
- la justification du pouvoir par sa fonctionnalité dans la sphère économique du système de production;
- l'appartenance de droit et l'exercice du pouvoir par la classe qui correspond le mieux à la praxis, c'est-à-dire celle qui a une conscience vraie;
- l'absence de coalition d'individus;
- la présence de sous-organisations de l'agent collectif vrai et unique;
- la possibilité de contestation au niveau des services;
- l'organisation de la planification comme tâche principale de l'État;
- la responsabilité de l'orientation globale et particulière de la société et de la définition des objectifs par la classe au pouvoir comme fonction principale de l'État;
- l'information de propagande pour intégrer les individus des autres classes à la classe au pouvoir;

1. Notre description de la société ouvrière repose *sur Participation et société* de Gérald Fortin et sur *The New Democratic Theory* de Kenneth A. Megill.

- la participation consultative et décisionnelle (par délégation);
- la création d'une société sans classe;
- en un mot, le paradigme dialectique, proposé à titre d'hypothèse de travail et que résume le tableau 7.1.

**Les nouvelles communautés démocratiques**[1] se caractérisent par:

- des communautés de personnes qui vivent et travaillent dans des situations communes;
- la ré-introduction de la personne dans la réalité concrète;
- la personne humaine conçue comme être social et créateur (travailleur);
- la possibilité, pour la personne et les communautés, de réaliser pleinement leur unicité;
- l'importance de l'esthétique et de l'éthique pour saisir la signification de la personne;
- la nécessité d'une théorie qui informe la pratique et d'une pratique qui informe la théorie, pratique qui procède de l'action de tous les membres;
- la synthèse de la connaissance scientifique, intuitive et symbiotique, de l'esthétique et de l'éthique;
- des rapports de liberté où chaque personne et chaque communauté jouissent d'une liberté maximale compatible avec une liberté similaire pour tous et où les conséquences des décisions individuelles sont constamment évaluées;
- des rapports de liberté conçue comme libération, c'est-à-dire en tant qu'émergence des communautés uniques de personnes uniques: sentiment par lequel les personnes atteignent une liberté maximale en réalisant une forme commune de vie où tous peuvent être eux-mêmes en se reconnaissant dans les autres (le nous);
- des rapports d'altruisme où chaque personne et chaque communauté cherchent à maximiser l'unicité des « autres » personnes et des autres communautés;
- des rapports d'harmonie et d'identité entre les personnes et la nature incluant l'environnement biophysique;
- le travail conçu comme un processus coopératif et créateur de l'unicité des uns et des autres (personnes et communautés);
- l'invention d'un nouveau langage pour tenir compte de l'unicité des personnes, des groupes et des communautés et pour exprimer concrètement les modes d'association et d'union (symbiose) des personnes;
- l'introduction de la démocratie à partir de la base, par le contrôle des organisations où l'on vit et travaille;
- l'intégration de la vie communautaire, du travail, du temps libre et de l'éducation;

---

1. Les travaux suivants ont servi à décrire les nouvelles communautés démocratiques: George C. Benello and Dimitrios Roussopoulos (eds), *The Case for Participatory Democracy: Some Prospects for a Radical Society*; Gérald Fortin, *Participation et société*; Gérald Fortin, *La société de demain: ses impératifs, son organisation*; Kenneth A. Megill, *The New Democratic Theory*; Carole Pateman, *Participation and Democratic Theory*; Dennis F. Thompson, *The Democratic Citizen: Social Science and Democratic Theory in the Twentieth Century*.

– la division sociale des tâches à l'avantage de tous;

– la contribution au développement de l'unicité des uns et des autres comme source de motivation (et non le travail rémunéré).

– en un mot, le paradigme socio-culturel de la symbiosynergie que résume le tableau 6.1.

## 4.2 Des approches pédagogiques différentes et la question de la démocratisation

Les politiques d'éducation qui ont marqué le Québec durant les quinze dernières années avaient pour objectif la démocratisation du système scolaire[1]. La démocratisation du système scolaire peut signifier plusieurs choses: l'accessibilité à l'école, l'accessibilité aux ressources éducatives, l'égalité des chances au point de départ, l'égalité des résultats ou l'accessibilité au processus de prise de décisions concernant les différentes activités éducatives.

La notion de démocratisation aussi bien en général que relative au système d'éducation se fonde sur la notion de démocratie. Sans expliciter toutes les conceptions de la démocratie que les hommes ont développées au cours des siècles[2], nous disons qu'il existe une vraie démocratie lorsqu'il y a possibilité de choisir, de prendre des décisions relatives à ces choix et d'actualiser les décisions. En d'autres mots, la vie sociale, culturelle et politique est démocratique quand les personnes d'une communauté de vie et de travail peuvent prendre des décisions et actualiser des projets, c'est-à-dire intervenir sur le devenir de leur communauté. Une vraie démocratie ne peut se construire qu'ensemble et elle ne peut se résumer à la sélection périodique de la minorité qui se voit habilitée à prendre les décisions à la place de la majorité.

Nous insistons sur le fait que, parler de démocratie et de démocratisation, tant sur le plan sociétal qu'éducationnel, implique l'explicitation d'options. Sans options, il ne peut être question de démocratie et de démocratisation, définie ici comme processus collectif visant la construction d'une démocratie de plus en plus « véritable ».

L'intention prospective, qui caractérise le présent travail, vise précisément à dégager les options éducationnelles, leurs fondements et leurs conséquences et implications. En d'autres termes, il s'agit de faire apparaître qu'on ne choisit pas une approche pédagogique sans choisir autre chose en même temps. Nous avons démontré que le choix d'une approche pédagogique, d'un paradigme éducationnel impliquait le choix implicite ou explicite d'un paradigme socio-culturel; ce qui implique, par définition, **le choix d'un mode de connaissance, d'une conception des relations personne-société-nature, d'une façon de faire et d'une signification globale**; ce qui implique également **le choix d'un type de société et pas un autre**. Nous avons ainsi dégagé des alternatives éducationnelles et sociétales qui se présentent comme autant de projets qui appellent un choix conscient, informé et libre. Évidemment, nous sommes tous, ou presque tous, à divers degrés en train de reproduire un projet: la société industrielle et son corollaire, la société post-industrielle; nous y reviendrons dans la prochaine section.

Un examen de la démocratisation ne peut se faire sans un examen de la dialectique et de la transversalité du système scolaire, de la société et du paradigme socio-culturel qui orientent

1. Ministère de l'Éducation du Québec, *Revue des politiques d'éducation au Canada: Québec*.
2. Voir Carol Pateman, *Participation and Democratic Theory* et Dennis F. Thompson, *The Democratic Citizen: Social Science and Democratic Theory in the Twentieth Century*.

l'ensemble des activités éducatives et sociales. C'est là la démarche de la présente étude qui nous permet de dégager de véritables options. Celles-ci doivent être accessibles si nous voulons parler de démocratie et de démocratisation.

Nous posons qu'une des conditions de la démocratisation réside dans l'accessibilité concrète, théorique ou conceptuelle d'un bien, d'un service ou d'un état de chose à venir dans un temps futur (état de chose qui peut apparaître plus désirable que la situation présente). Dans cette perspective, l'accessibilité, au moins théorique, exige une explicitation des différents paradigmes éducationnels et socio-culturels. Cette explicitation est la garantie d'une possibilité de choix, donc d'une démocratisation. La démocratisation du système scolaire pourrait alors signifier l'accessibilité à différents paradigmes éducationnels correspondant, entre autres, à des modes différents de connaissance et à des conceptions différentes de la personne humaine. Notre thèse est donc la suivante :

1) Une démocratisation des opérations du système scolaire suppose une explicitation des paradigmes éducationnels.

2) Une démocratisation des normes et des lois régissant le système scolaire exige une explicitation des modèles sociétaux.

3) Une démocratisation des orientations sociétales appelle une explicitation des paradigmes socio-culturels.

En d'autres mots, il est impossible de démocratiser le système scolaire, c'est-à-dire de **rendre accessible et de concrétiser dans des projets éducatifs** une pluralité de paradigmes éducationnels sans une démocratisation des autres niveaux. Ce qui implique que soient accessibles au moins théoriquement une pluralité de modèles sociétaux qui s'offrent au Québec et leurs paradigmes socio-culturels correspondants.

Il est d'autant plus difficile de démocratiser le système scolaire en offrant l'accessibilité concrète de différents paradigmes éducationnels que les structures et l'importance relative de l'éducation sont et seront déterminées (au moins à court terme) par les valeurs-intérêts fondamentaux de la société industrielle et les besoins de l'économie tels que perçus par les groupes dominants.

L'histoire des réformes du système scolaire depuis les derniers 150 ans semble indiquer qu'on choisit d'abord un type de société et son paradigme socio-culturel, ensuite l'approche pédagogique compatible. En d'autres termes, les réformes éducationnelles se sont toujours opérées à l'intérieur du paradigme industriel qui a dominé l'occident depuis près de deux siècles[1].

## 4.3 Les conséquences des paradigmes dominants

Lorsque nous choisissons, comme nous venons de la démontrer, une approche pédagogique rattachée au paradigme rationnel ou au paradigme technologique de l'éducation, nous choisissons du même coup le paradigme industriel et, ainsi, la société industrielle et son prolongement logique, la société post-industrielle. En optant pour le paradigme rationnel et le paradigme technologique de l'éducation et, en même temps, le paradigme industriel et la société post-industrielle, nous choisissons également le maintien du macroproblème mondial, mentionné au chapitre 6. Ce macroproblème apparaît comme une des conséquences de ces choix. Nous allons décrire brièvement ce macroproblème, en retracer les origines au paradigme industriel, dégager, à titre d'hypothèse, ce qu'on pourrait appeler l'entropie de la collectivité québécoise, due à son insertion dans la société industrielle et indiquer des orientations qui apparaissent souhaitables.

---

1. Conseil franco-québécois pour la prospective et l'innovation en éducation, *Écoles de demain ?*, p. 203.

### 4.3.1 Le macroproblème mondial

Les politiques d'éducation ne peuvent faire abstraction de ce que Willis Harman a qualifié de macroproblème mondial. Ce macroproblème constitue une espèce d'entropie planétaire croissante, à tout le moins un « refroidissement », qui met en cause les conditions de survie de l'humanité et de justice entre les humains. Nous retenons deux dimensions très importantes du macroproblème mondial[1]. Ces dimensions sont :

1) **Une mauvaise utilisation de la technologie, source de nos problèmes actuels et, à long terme, la cause d'un désastre technogénique.** Les pouvoirs de l'homme se traduisent dans le progrès technique. Mais une utilisation effrénée de la technologie lourde et les applications de ce progrès technique risquent de nous mener malheureusement au bord d'un désastre technogénique. Nous n'avons qu'à nous rappeler que nous produisons des armements de destruction massive, que nous épuisons des ressources naturelles limitées et non renouvelables et que nous sur-urbanisons de façon désordonnée. A notre avis, tous ces problèmes sont reliés à la subordination de la science et de la technologie à des impératifs purement économiques ainsi qu'au développement et à l'application inconditionnels et illimités de la science et de la technologie, sans considération pour leurs conséquences sociales et écologiques. L'expérience passée démontre que les intérêts et les valeurs économiques, alliées aux politiques du « laisser faire », ne pourront régler le développement technologique et industriel de façon à assurer l'utilisation d'un pouvoir si énorme pour le bien-être de l'humanité.

2) **L'écart grandissant entre les riches et les pauvres, que ce soit entre les individus d'une même société ou entre les nations.** Les problèmes des pays en voie de développement s'accentuent alors que progresse le développement industriel des nations déjà industrialisées. Ces facteurs pèsent lourdement sur l'équilibre écologique et social, au fur et à mesure que les pays exploités prennent conscience de l'existence des sociétés opulentes. Il semble bien qu'avec les valeurs caractérisant les nations industrialisées, il soit présentement impossible d'aider adéquatement les nations en voie de développement. D'une part, il est plus intéressant d'investir dans des pays déjà industrialisés et, d'autre part, l'aide aux pays en voie de développement semble être un exutoire économique qui favorise, en premier lieu, les pays investisseurs.

### 4.3.2 Les origines du macroproblème mondial

Willis Harman rattache, à titre d'hypothèse, l'existence du macroproblème mondial aux prémisses de la société industrielle, à ce qu'il a appelé le paradigme industriel. Ce paradigme détermine depuis une couple de siècles la société occidentale. Il peut être alors facile d'attribuer à ce paradigme tous les maux de la terre. Cependant, sur la base de notre schéma général d'analyse (diagramme 1.1), de la démonstration que tout paradigme éducationnel se fonde sur un paradigme socio-culturel, et de la définition d'une société par son paradigme socio-culturel, il nous semble qu'il ne peut en être autrement. Cependant, il importerait de fouiller devantage les relations entre le paradigme industriel et l'existence du macroproblème mondial. Le tableau 7.3 nous montre que le paradigme industriel pourrait bien expliquer nos réussites et également nos problèmes. Il semble bien que les composantes du paradigme industriel (tableau 4.1) soient pathogéniques. En parlant des prémisses, longtemps considérées comme fondamentales, du développement de la société humaine, Mesarovic et Pestel écrivent :

---

1. Notre description du macroproblème mondial s'appuie sur les travaux du *Educational Policy Research Center* du *Stanford Research Institute* ; voir Willis W. Harman, « La société américaine en changement : ce qu'il en résulte pour l'école » et du même auteur « The Coming Transformation » et *Alternative Futures and Educational Policy*. Voir également le chapitre 6.

« Bien que ces prémisses aient ouvert la voie, dans le passé, au progrès de l'humanité, elles ont aussi, en définitive, conduit à la situation présente. Ainsi, la société humaine semble se trouver à un tournant décisif : est-il sage de continuer dans la même voie — c'est-à-dire de suivre, dans l'avenir les prémisses traditionnelles — ou faut-il les remettre en cause et chercher de nouveaux chemins ? »[1]

Placés devant le macroproblème mondial, nous ne pouvons plus longtemps retarder l'examen de nos valeurs. Les options sont peu nombreuses :

a) prendre nos responsabilités ;

b) confier les mécanismes de surveillance à des sages (oligarchie) ;

c) ne rien faire et probablement disparaître.

Il nous semble évident que le macroproblème mondial et, dans une large mesure, l'entropie québécoise, dont nous parlerons à la section suivante, sont la manifestation du paradigme socio-culturel et ne peuvent être solutionnés par des approches traditionnelles.

TABLEAU 7.3 : **Les problèmes de nos réussites**[2]

| Réussites | Problèmes concomittants |
|---|---|
| Prolongement de la durée de la vie. | Surpopulation régionale : problèmes des personnes âgées. |
| Science et technologie hautement développées. | Possibilités de désastres technogéniques ; danger d'une destruction massive par des engins nucléaires et biologiques. |
| Substitution de la machine au labeur humain. | Chômage et urbanisation. |
| Progrès dans les communications et le transport. | Pollution croissante de l'air, de l'eau, du sol ; pollution par le bruit ; choc du futur ; vulnérabilité des sociétés complexes. |
| Systèmes de production efficaces. | Déshumanisation du travail ordinaire. |
| L'abondance. | L'augmentation per capita de la consommation de l'énergie et des biens, conduisant à la pollution et à l'épuisement des richesses naturelles limitées et non renouvelables. |
| Satisfaction des besoins fondamentaux. | Révolution mondiale dans la montée des aspirations : rebellion contre le travail insignifiant. |
| Possibilité accrue de microdécisions | Macro-conséquences non prévues des applications technologiques résultant des décisions individuelles. |
| Croissance des richesses chez les nations développées. | Accroissement continuel de l'écart entre les riches et les pauvres ; frustrations grandissantes. |

1. Mihajlo Mesarovic et Eduard Pestel, *Stratégie pour Demain*, pp. 25-26.
2. Traduction libre et légère adaptation d'un tableau présenté par Harman (1974 : 127).

### 4.3.3 Le paradigme industriel et la collectivité québécoise

En choisissant une approche pédagogique qui se rattache au paradigme rationnel ou au paradigme technologique de l'éducation, nous choisissons le paradigme industriel avec son macroproblème mondial et, en même temps, ce qu'on pourrait appeler l'entropie de la collectivité québécoise. Son avenir, en effet, semble se caractériser par une entropie, plus ou moins croissante ou, à tout le moins, par un certain « refroidissement »[1] de la société. L'analyse de quelques travaux laisse voir, toutes choses étant égales, que le Québec se dirigerait vers ce que plusieurs appellent la société post-industrielle[2]. D'une part, cette société maintiendra en toute probabilité le macroproblème mondial auquel la société québécoise contribue à cause de son insertion dans la société industrielle. D'autre part, la société industrielle et son prolongement logique, la société post-industrielle, véhiculeraient une entropie susceptible de conduire, non pas tant à la disparition à brève échéance de la collectivité québécoise, mais à l'impossibilité de développer une spécificité ou une unicité socio-culturelle, celle d'être *hétérogène* et *différente*, de pouvoir vivre des rapports entre les personnes autres que ceux imposés par le paradigme industriel. A examiner de près les composantes de ce paradigme socio-culturel, il ne peut en être autrement. La nécessité d'un monde hiérarchisé, où certains dominent les autres, et la quête de l'uniformisation et de l'homogénéisation socio-culturelles font que la probabilité de demeurer « différent » est, par définition, absente du paradigme industriel qui domine actuellement le monde occidental et aussi la collectivité québécoise.

Nous soulignons cependant la nécessité de considérer cette tendance à l'entropie de la collectivité québécoise comme une hypothèse, certes fondée[3], mais toujours une hypothèse qui exigerait un traitement plus poussé que celui apporté dans le cadre de la présente étude afin d'en dégager la probabilité d'une façon plus précise.

Les dimensions de l'entropie de la société québécoise, dimensions présentées à titre d'hypothèse, seraient les suivantes :

1) La collectivité québécoise tendrait non pas tant vers la perte de son identité que lui confèrent ses origines sociales, linguistiques et culturelles, mais vers l'impossibilité (ou quasi-impossibilité) de développer une spécificité qui en ferait une communauté unique, caractérisée par des rapports entre les personnes différents de ceux imposés par le paradigme industriel. Le processus d'homogénéisation sociale, économique et culturelle qui caractériserait le Québec par rapport au Canada (le même phénomène toucherait le Canada par rapport aux États-Unis) pourrait être considéré comme la principale dimension de l'entropie du Québec. Ce processus d'homogénéisation s'accompagnerait d'une crise d'identité et de survie nationale, d'autant plus aigüe que le taux

---

1. Voir Pierre-André Julien, Pierre Lamonde et Daniel Latouche, *Québec 2001 : une société refroidie*.
2. Nous avons décrit schématiquement la société post-industrielle à la section 4.1 du présent chapitre. À noter que, pour la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, dont le rapport fut publié en 1969, la société post-industrielle était déjà une réalité. De son côté, le Comité des objectifs de l'enseignement supérieur, dans son rapport au Conseil des universités du Québec, publié en 1973, constatait que le Québec n'était pas entré dans l'ère post-industrielle. Après avoir dégagé de la littérature les principales caractéristiques d'une société post-industrielle, le comité conclut que « le Québec dans son entier n'est pas entré dans l'ère post-industrielle. D'une façon générale, n'existent ici ni société d'abondance, ni économie automatisée, ni infrastructure industrielle développée. De même, le niveau et le taux de scolarisation sont assez bas ». P. 31. Cependant, le comité notait que Montréal semblait davantage sur le point d'entrer dans l'ère post-industrielle.
3. Les chapitres précédents, particulièrement le chapitre 4, servent de fondement à cette hypothèse. Les travaux de prospective réalisés par le Groupe interuniversitaire de prospective québécoise pour le compte de l'Office de planification et de développement du Québec contribuent également à valider l'hypothèse d'une entropie de la collectivité québécoise. Voir particulièrement Daniel Latouche et autres, *Sous-systèmes des valeurs : Rapport synthèse*.

de natalité, chez les francophones du Québec, a passablement diminué au cours des dernières décennies, que les immigrants ne sont pas intégrés ou s'intègrent difficilement au groupe francophone et que la force du pouvoir du gouvernement fédéral tendrait à augme. ter[1].

2) Le Québec participerait à la croissance techno-industrielle qui pollue l'air, l'eau et le sol, épuise les ressources naturelles non renouvelables, congestionne les villes, détruit de plus en plus notre milieu biophysique, minant ainsi les bases de notre système écologique et contribuant au maintien du macroproblème mondial. Tout en présentant les caractéristiques d'une société en mutation, le Québec ne serait pas « responsable » de ses orientations fondamentales et, tout en s'inspirant de la tradition démocratique occidentale, ne serait pas «libre » de choisir un type de société différent de la société industrielle et post-industrielle, à cause du conditionnement exercé par son insertion dans le contexte économico-politique nord-américain, contexte traversé par le paradigme de la société industrielle.

3) L'existence d'un système d'éducation dont la fonction serait de contribuer à la reproduction d'un type de société, porteur d'entropie, constitue une autre dimension de l'entropie de la collectivité québécoise. Ce système de scolarisation vise essentiellement à faire accepter, comme naturelle, une structure socio-économico-politique hiérarchisée. Dans son ensemble, ce système de scolarisation ne viserait aucunement à remettre en question les orientations socio-culturelles déterminées par le paradigme industriel à travers les institutions politico-économiques. Bien que le Québec ait résisté, dans une large mesure, à l'envahissement de la culture nord-américaine, son activité scientifique, technologique, économique et politique, ou en d'autres mots, son mode de connaissance, sa conception des relations entre personne-société-nature, ses valeurs-intérêts fondamentaux, sa façon de faire, la signification de son activité collective, reposent quand même essentiellement sur les prémisses dominantes de la culture occidentale dont certaines seraient pathogéniques et accentueraient alors l'entropie de la communauté québécoise ou, à tout le moins, l'empêcheraient d'accéder à la « différence » et à l'unicité.

Ces dimensions de l'entropie de la collectivité québécoise, dimensions formulées à titre d'hypothèse, constitueraient autant de conséquences probables que nous choisissons lorsque nous optons pour une approche pédagogique qui se rattache au paradigme rationnel ou au paradigme technologique de l'éducation. Le choix des politiques d'éducation pour les prochaines années renvoie à une question fondamentale, à savoir les conditions de l'évolution créatrice de la communauté québécoise, et plus globalement, les conditions de survivance et d'hominisation de l'humanité.

## 5. Des orientations souhaitables et des politiques d'éducation à se donner

Sur la base des analyses effectuées aux chapitres précédents et aux sections 2 et 4 du présent chapitre, nous explicitons , à titre d'hypothèse de travail, des orientations qui apparaissent souhaitables et des politiques d'éducation qu'on pourrait se donner. Nous voulons ainsi compléter notre démarche de planification prospective en présentant quelques éléments d'un scénario normatif dont le point culminant serait l'avènement des nouvelles communautés démocratiques et dont les politiques suggérées constitueraient certaines des conditions nécessaires pour assurer la création de ces nouvelles communautés.

---

1. Voir Jean Archambault, *Le réseau secondaire professionnel, son histoire, ses caractéristiques et ses fonctions (1955-1974); le Rapport du comité des objectifs de l'enseignement supérieur au Conseil des universités*, pp. 31-32; Michel Pelletier et Yves Vaillancourt, *Les politiques sociales et les travailleurs, cahier IV: Les années 60.*

Nous devrions à ce stade-ci de notre démarche prospective, énoncer différentes options sociétales et construire des scénarios explicitant les étapes, en termes de politiques stratégiques et opérationnelles, qui iraient des différentes options représentées par des images du futur à la situation actuelle caractérisée par la société industrielle et par la domination des paradigmes rationnel et technologique de l'éducation, situation qu'il faut maintenir ou transformer. Notre conception de la démocratie exigerait une explicitation aussi exhaustive que possible, non seulement des options sociétales et éducationnelles, de leurs implications et de leurs conséquences, mais également des politiques définies comme conditions nécessaires et suffisantes pour actualiser les différentes options. Nous ne pouvons, dans le cadre de la présente étude, respecter une telle exigence. Nous n'expliciterons qu'une seule orientation qui apparaît sur la base de nos analyses comme un futur désirable et susceptible d'être une réponse aux macroproblèmes dont nous avons parlé. L'option proposée, à savoir les nouvelles communautés démocratiques et le paradigme inventif de l'éducation, doit être envisagée comme une option parmi bien d'autres que nous soumettons à la discussion[1].

Avec la seule présence du macroproblème mondial, il apparaît impérieux de modifier et de remplacer les prémisses pathogéniques du paradigme dominant et de susciter l'actualisation de modèles sociétaux et de paradigmes éducationnels correspondant à des paradigmes socio-culturels

---

1. D'aucuns diront que notre démarche de recherche peut sembler normative et prescriptive et non « objective ». Nous leur répondons que nous en sommes très conscients. Cependant, nous ne voulons pas nous cacher sous le paravent de l'objectivité et tomber alors dans un pseudo-réalisme dont les conséquences négatives ont déjà marqué l'évolution de la démocratie, comme l'a démontré Lane Davis dans un article intitulé « The Cost of Realism : Contemporary Restaments of Democracy ». D'ailleurs, comme nous l'avons déjà souligné dans « Les futurs au service du présent », la prospective, comme toute autre démarche scientifique, repose sur un paradigme ou matrice disciplinaire qui ne fait pas l'objet comme tel d'une évaluation scientifique.
Les biais sont donc inévitables quelle que soit l'approche scientifique ou la méthode de recherche utilisée. Celui qui accepte le postulat de la relation entre la réalité, la pensée et la connaissance se présente le monde d'une façon ; celui qui ne l'accepte pas le voit autrement. Celui qui postule qu'une même cause produit toujours le même effet définira la recherche d'une façon ; celui qui postule qu'une même cause peut produire des effets différents conçoit autrement la recherche. Celui qui postule une séparation entre le sujet connaissant et l'objet connu conçoit l'éducation d'une certaine manière ; celui qui pose une interaction non hiérarchique entre le sujet et l'objet définit l'éducation autrement. Les biais sont d'autant plus inévitables qu'il existe, comme nous le montrerons au chapitre 8, plusieurs paradigmes scientifiques qui font appel à des conceptions opposées de la causalité.
Il ne s'agit pas de rejeter toute démarche de recherche ou toute démarche systématique de production de nouvelles connaissances. Au contraire. Ces démarches sont nécessaires pour le développement de bonnes théories. Comme le disait Lewin, il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie. Il importe d'être au moins conscient des biais inévitables de toute démarche de recherche et à plus forte raison des biais de toute absence de démarche systématique de recherche.
Les résultats de la présente étude ainsi que les implications que nous en dégageons accusent un parti pris pour l'avenir de personnes humaines, non seulement de la communauté québécoise, mais également de la communauté mondiale. C'est bien de cela qui est en cause, l'avenir de personnes humaines. L'art des futurs possibles (il s'agit bien d'un art comme d'ailleurs toutes les autres démarches dites scientifiques) consiste à imposer sur des données non-structurées, un cadre qui permet de tracer un chemin entre une situation désirable et la situation présente. Ce cadre s'appuie inévitablement sur des normes, des valeurs, une vision du monde, une conception des personnes, un paradigme comme le disait T.S. Kuhn. C'est un cadre normatif puisque la prospective traite des devenirs possibles de la communauté humaine (ou des communautés humaines) en cherchant à indiquer le souhaitable et en mettant l'accent sur ce qui importe à des personnes. La prospective n'est pas une dialectique entre le futur et le présent, mais entre le « désirable et le présent ». Notre démarche d'analyse qui se voulait aussi systématique et « objective » que possible détermine actuellement ce que nous pourrions appeler nos « options personnelles ».

dont les composantes ne seraient pas pathogéniques. Indépendamment de ce caractère, il n'en demeure pas moins que les paradigmes existentiel et symbiosynergique apparaissent préférables sur la base de la conception de la personne que l'un et l'autre véhiculent.

Nous avons vu à la section précédente que plusieurs futurs s'offrent à la collectivité québécoise : la société post-industrielle, la société centrée sur la personne, la société ouvrière, les nouvelles communautés démocratiques[1]. Celles-ci apparaissent les plus significatives parmi la gamme des possibilités offertes. D'après les analyses réalisées aux chapitres précédents et à la section 4 du présent chapitre, si nous voulons maintenir le statu quo, le macroproblème mondial et la probabilité d'une entropie de la société québécoise, il faut alors choisir la société post-industrielle ; si nous voulons améliorer simplement le sort de l'humanité, il faut alors choisir une société centrée sur la personne ; si nous préférons une transformation radicale, nous pouvons choisir les nouvelles communautés démocratiques ou communautés symbiosynergiques.

Comme l'état actuel des choses et son prolongement logique n'apparaissent pas très désirables, il nous faut maintenant expliciter les conditions qui assureraient le passage de la situation actuelle vers une situation plus désirable. Comte tenu de la démarche que nous avons suivie et des analyses que nous avons effectuées, les nouvelles communautés démocratiques apparaissent être un futur possible plus désirable que la société post-industrielle. Ce futur offre plus de garanties contre l'entropie québécoise et planétaire. Nous sommes loin de suggérer, cependant, que son adoption par la communauté québécoise éliminera le macroproblème mondial. Compte tenu de la conjoncture socio-économico-politique et culturelle dans laquelle s'inscrit présentement notre collectivité, l'adoption, par le Québec, du paradigme socio-culturel qui sous-tend les nouvelles communautés démocratiques devra s'accompagner d'une adoption similaire par d'autres nations qui partagent, avec le Québec, le paradigme socio-culturel de la société occidentale. Cependant, le Québec peut faire un pas dans la direction des nouvelles communautés démocratiques. Ce pas, nous insistons, peut se faire parce que le paradigme de la symbiosynergie véhicule une conception de la personne qui peut apparaître plus complète, plus désirable que celle véhiculée par le paradigme industriel.

Si nous parlons des conséquences négatives du paradigme industriel, comme le macroproblème mondial, c'est pour faciliter la prise des décisions concernant les options sociétales et éducationnelles. Notre analyse nous amène à proposer les nouvelles communautés démocratiques comme projet sociétal et comme image de l'avenir. D'abord, intrinsèquement, les composantes du paradigme de la symbiosynergie répondent, à notre avis, à une vision des choses, à un projet social (et cosmique), à un idéal de justice que le paradigme industriel ne permet pas d'atteindre. Ensuite, il y a l'acuité des macroproblèmes dont nous avons parlé. Ils sont là. Ils sont insolubles sans une transformation radicale des prémisses socio-culturelles qui les sous-tendent. Un pas dans la direction des nouvelles communautés démocratiques implique des conditions de réalisation que nous allons exposer brièvement.

1. Les projets de société sont certes plus variés. Dans *La société de demain* et dans *Société et Participation*, Gérald Fortin décrit, entre autres, la société technocratique, la société bourgeoise et la société de participation. Voir également Colette Hambye, « Trois modèles de société et leurs conséquences pédagogiques et Bary Hake « Social and Cultural Futures in Western Europe : A Framework for Analysis ».

## 5.1 Les conditions de réalisation des nouvelles communautés démocratiques

Le passage d'un modèle sociétal industriel au modèle des nouvelles communautés démocratiques suppose des transformations radicales aux éléments suivants du paradigme industriel :

- le mode de connaissance,
- la conception des relations personne-société-nature,
- les valeurs-intérêts,
- la façon de faire, et
- la signification globale.

Ces transformations paradigmatiques doivent se traduire, entre autres, dans des transformations du système scolaire. Nous tenterons de démontrer que le passage aux nouvelles communautés démocratiques ne peut se faire sans **la revalorisation de la dimension éducative des institutions sociales et culturelles**. Ce qui entraînerait une suppression du pouvoir monopolisateur de l'école sur l'éducation, c'est-à-dire la dé-scolarisation de l'éducation.

Soulignons une particularité de ce double champ de transformation : les niveaux de transformation sont **dialectiquement** reliés ; les transformations paradigmatiques ne peuvent se faire sans les transformations du système scolaire et ces dernières ne sont pas suffisantes pour réaliser les transformations paradigmatiques. Les unes reposent sur les autres et ne peuvent s'effectuer isolément. Voilà pourquoi une modification fondamentale du système scolaire ne peut se limiter à des transformations « opérationnelles » et qu'une modification radicale de notre façon de penser et d'agir doit s'appuyer, entre autres, sur une transformation radicale du système scolaire.

## 5.2 Les objectifs à poursuivre pour réaliser les nouvelles communautés démocratiques

Le tableau 7.4 présente, sous forme d'hypothèse de travail, des objectifs qui visent essentiellement à transformer le paradigme culturel dominant et lui substituer un contre-paradigme articulé autour des relations dialectiques suivantes :

1. Passage d'un mode de connaissance réductionniste à une conception holistique ou globale de l'univers et passage du mode rationnel au mode symbiotique de connaissance, à savoir l'intuition de l'indentité des forces présentes chez les uns et les autres.
2. Passage d'une conception hiérarchique des relations personne(s)-société-nature à une conception de ces relations caractérisées par un mutualisme non-hiérarchique.
3. Passage d'une valorisation de la production et de la croissance économique à la valorisation de l'unicité des personnes et des communautés.
4. Passage de l'accumulation-industrialisation-consommation, comme façon de faire, à la symbiosynergie de l'hétérogénéité.
5. Passage, comme sens global, du progrès économique et de la rationalité scientifique à la symbiosynergie de l'hétérogénéité des personnes et des communautés, c'est-à-dire la cumulation des différences dans l'union fondamentale et vitale des personnes et de la totalité de l'univers et le pouvoir cumulatif des initiatives de tous dans des projets communautaires ou cosmiques.

TABLEAU 7.4 : **Des objectifs pour actualiser les nouvelles communautés démocratiques**[1]

| MODE DE CONNAISSANCE | RELATIONS PERSONNES-COMMUNAUTÉS-NATURE | VALEURS-INTÉRÊTS | FAÇON DE FAIRE | SENS GLOBAL |
|---|---|---|---|---|
| Du réductionnisme à l'holisme, de la séparation du sujet et de l'objet à l'identité des forces présentes chez les uns et les autres. | De la hiérarchisation au mutualisme non-hiérarchique. | De la production et de la croissance économique à la valorisation de l'unicité des personnes et des communautés. | De l'accumulation-industrialisation-consommation à la symbiosynergie de l'hétérogénéité[2]. | Du progrès économique et de la rationalité scientifique à la symbiosynergie de l'hétérogénéité des personnes et des communautés[2]. |
| **OBJECTIFS** | **OBJECTIFS** | **OBJECTIFS** | **OBJECTIFS** | **OBJECTIFS** |
| 1. Remettre en question le postulat suivant lequel le véritable et seul moyen de connaître consiste dans l'examen objectif d'une chose et que le réel consiste dans ce qui est quantifiable.<br>2. Adopter le mode symbiotique de connaissance.<br>3. Rechercher la complémentarité des différentes expériences cognitives et spirituelles.<br>4. Reconnaître le caractère métaphorique de toute explication.<br>5. Reconnaître l'existence de différents niveaux non-contradictoires d'appréhension de la réalité.<br>6. Adopter un nouvel immanentisme ou tout est déterminé du dedans et où l'activité et la liberté humaines sont des instruments du progrès historique et cosmique.<br>7. Adopter un nouveau totalisme où aucune partie ne peut être définie si ce n'est par rapport au tout.<br>8. Percevoir les personnes comme holons.<br>9. Reconnaître l'unicité des personnes et des communautés. | 1. Remettre en question la conception mécanomorphique de l'homme.<br>2. Adopter un nouveau naturalisme où les personnes, les communautés et le milieu bio-physique sont conçus comme partie intégrante de la nature en devenir.<br>3. Développer un sens téléologique de la vie humaine et de l'évolution dont la finalité est déterminée par les humains.<br>4. Développer une conception non-hiérarchique des rapports entre les personnes, les communautés et leur milieu bio-physique. | 1. Subordonner les valeurs économiques et technologiques aux valeurs écologiques et à l'unicité des personnes et des communautés.<br>2. Développer le sens de la responsabilité sociale et collective de la destinée de chacun.<br>3. Concevoir la liberté de façon à ce que chacun (personnes et/ou communautés) jouisse d'une liberté maximale compatible avec une liberté semblable pour tous et de façon à ce que le développement de l'unicité de tous soit la condition du développement de l'unicité de chacun.<br>4. Concevoir la liberté en tant que libération et en tant qu'émergence des communautés uniques de personnes uniques, seulement par lequel les personnes atteignent la liberté en réalisant une forme de vie où tous peuvent être eux-mêmes (uniques) en se reconnaissant dans les autres.<br>5. Promouvoir l'égalité des résultats dans le développement maximal des potentialités uniques de chaque personne et de chaque communauté.<br>6. Promouvoir l'altruisme fondé sur l'interdépendance des personnes qui sont, par définition, des être sociaux et communautaires.<br>7. Promouvoir la symbiose des personnes, des communautés et de leur milieu bio-physique.<br>8. Reconnaître l'unicité des personnes et des communautés. | 1. Modifier la notion de travail : le travail n'est plus limité à des objectifs purement économiques ; il se définit par la participation créatrice au développement de l'unicité des personnes et des communautés et au progrès historique et cosmique.<br>2. Développer des communautés de vie et de travail qui s'harmonisent au milieu bio-physique.<br>3. Reconnaître la symbiosynergie de l'hétérogénéité.<br>4. Reconnaître la personne comme être créateur (travailleur) de son devenir.<br>5. Développer une contre-technologie ou une technologie douce.<br>6. Promouvoir l'autogénération des éléments physiques nécessaires à la vie. | 1. Promouvoir de nouveaux modèles de créativité. |

## 5.3 Des politiques éducationnelles

Pour assurer le passage de la société industrielle aux nouvelles communautés démocratiques, le système d'éducation doit assumer une fonction critique et créatrice. Il doit alors se déscolariser, c'est-à-dire revaloriser la dimension éducative des organisations économiques, sociales et culturelles. En définitive, un système éducationnel, réduit à une fonction de scolarisation et de reproduction du paradigme industriel, apparaît comme un carcan. À long terme, une telle réduction risque de conduire à une sclérose des politiques éducationnelles et à l'extinction de l'identité sociale et culturelle d'une communauté.

1. Les objectifs sont ici conçus comme des conséquences qui ne peuvent être atteintes à l'intérieur d'une période de temps déterminée, mais qui peuvent l'être à plus long terme.
2. La symbiosynergie de l'hétérogénéité renvoie à la cumulation des différences dans l'union fondamentale et vitale des personnes et de la totalité de l'univers et le pouvoir cumulatif des initiatives de tous dans des projets communautaires ou cosmiques.

2. *Idem*, p. 277.

Le passage de la société industrielle aux nouvelles communautés démocratiques suppose nécessairement le passage de l'objectif d'une société scolarisée à l'objectif d'une communauté éducative. Dès lors, les politiques de transformation de la situation actuelle vont devoir tenter de déscolariser, c'est-à-dire de revaloriser la dimension éducative des ressources communautaires. Cette déscolarisation-revalorisation sera réalisée en autant qu'on atteindra les objectifs suivants :

1. le passage de la reproduction à la création ;
2. le passage de l'homologation à la formation ;
3. le passage du monopole de l'école au réseau des ressources sociales éducatives ;
4. le passage de la ségrégation à l'accessibilité totale et continue ;
5. le passage de la centralisation à la cogestion.

À titre d'hypothèse de travail, nous présentons, de façon schématique, au moyen des cinq tableaux, 7.5 à 7.9, quelques politiques stratégiques et opérationnelles qui apparaissent comme des conditions nécessaires pour réaliser les cinq objectifs mentionnés. Alliés aux caractéristiques des nouvelles communautés démocratiques et à celles du paradigme inventif de l'éducation, ces cinq objectifs et les interventions proposées par ces tableaux constituent la base d'un scénario du souhaitable.

Avec les tableaux 7.5 à 7.9, nous voulons en même temps illustrer comment un processus de scénarisation et une démarche de planification prospective pourraient se développer. Notons cependant que les politiques stratégiques et opérationnelles suggérées ne constituent qu'un échantillon des conditions nécessaires à la réalisation des cinq objectifs mentionnés et qu'elles n'ont pas fait l'objet d'une analyse de cohérence interne très poussée ; ce qui importe ici, c'est davantage le cadre d'une démarche que le contenu proposé. Celui-ci devrait faire l'objet de travaux plus approfondis et transdisciplinaires. Malgré ces réserves, certaines suggestions méritent d'être retenues, à tout le moins, de faire l'objet de réflexions et de discussions. Rappelons, enfin, que des tableaux semblables aux tableaux 7.5 à 7.9 devraient être développés pour les autres options sociétales et éducationnelles qui pourraient être retenues. Ces tableaux devraient aussi être comparés entre eux afin que nous puissions être en présence d'une démarche de planification prospective plus complète.

TABLEAU 7.5 : **Le passage de la reproduction à la création**

Une nouvelle communauté démocratique suppose une éducation génératrice de nouvelles idées permettant un examen critique des politiques éducationnelles, sociales, culturelles et économiques. L'éducation ne se limite plus à reproduire les orientations, les objectifs et les mécanismes de fonctionnement de la société actuelle. Elle participe, au contraire, à l'évolution créatrice de la communauté québécoise et à la disparition d'un type de société qui aliène.

| Politiques stratégiques | Politiques opérationnelles |
|---|---|
| Prise de conscience et recherches sur la direction du changement et sur les mutations. | Importance accrue des études axiologiques, tant descriptives que prescriptives, c'est-à-dire sur le sens et la direction de l'histoire, de l'évolution, des transformations profondes qui pointent à l'horizon. Adoption d'une pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif. Développement de nouvelles approches pédagogiques s'inspirant du paradigme de la symbiosynergie. |
| Création de nouveaux systèmes de valeurs. | Simulation, expérimentation de situations impliquant des valeurs différentes des valeurs dominantes (à l'aide de films, de pièces de théâtres, d'essais, d'émissions de télévision telles que « La patrouille du Cosmos » (Star Trek). |
| Relativisation des valeurs occidentales. | Étude des valeurs orientales (philosophies, religions, mode de vie). |
| Prise de conscience et analyse des valeurs actuellement en jeu. | Étude de cas et de situations où des valeurs contradictoires sont en jeu. |
| Exposition des étudiants aux différentes images de l'homme. | Recherche sur les différentes conceptions de la personne. |
| Revalorisation de la vie en tant qu'art, jeu, rites et fêtes. | |
| Une plus grande participation à la réflexion critique des orientations culturelles et sociales de notre collectivité. | Réflexion profonde sur les valeurs de la technologie et de la science.<br>Analyses et interventions relatives aux problèmes sociaux.<br>Activités de création sociale et culturelle.<br>Création de centres de recherche pratiquant des approches holistiques ou globales des problèmes.<br>Participation et action critique de l'université. |
| Préparation aux avenirs possibles et à l'avenir désiré. | Formation à la démarche prospective.<br>Simulation de situations non-existantes, mais possibles.<br>Facilitation des études transdisciplinaires orientées vers l'analyse des possibles.<br>Mise sur pied de programmes de formation à la pensée écologique et de sensibilisation à la diversité humaine. |

| Politiques stratégiques | Politiques opérationnelles |
|---|---|
| Sensibilisation à la dimension écologique de toute intervention humaine. | Valorisation de l'étude de l'histoire et de la géographie<br>Participation à des projets écologiques touchant la communauté.<br>Stages et voyages dans différentes communautés.<br>Analyses des conséquences de l'activité humaine pour les personnes, les groupes et le milieu biophysique : les probabilités très fortes de catastrophes écologiques.<br>Analyses des macroproblèmes mondiaux. |
| Exposition des gens à d'autres modes de connaissance que le mode rationnel. | Étude sur :<br>– les différents niveaux de conscience ;<br>– les logiques non aristotéliciennes ;<br>– le mutualisme non hiérachique des Navajos et des Inuits ;<br>– la logique chinoise de la complémentarité ;<br>– les différentes cosmologies ;<br>– les théories scientifiques non contradictoires ;<br>– la recherche générale sur les systèmes et les approches systémiques explicatives ;<br>– la cybernétique.<br>– les différentes conceptions de la causalité.<br>Diversification des institutions d'éducation afin d'encourager et de faciliter l'exploration, la découverte, l'invention et la vérification de nouveaux modes de connaissance. |
| Développement de l'habitude de remettre en question les théories et les définitions établies. | Orientation des programmes de formation vers :<br>– les expériences de « dé-connaissances » ;<br>– une plus grande utilisation de l'histoire de l'humanité ;<br>– les recherches sur les différentes facettes de la réalité : esthétique, subjectivité, intuition, expérience parapsychologique, etc. |
| Développement des modes de connaissance autres que le mode rationnel.<br>Minimisation de la dépendance psychologique envers un seul mode de connaissance pour maximiser l'ouverture à d'autres modes. | Développement d'expériences qui font appel aux possibilités d'intuition, d'imagination, de parapsychologie ou de supraconscience des personnes.<br>Encouragement des recherches sur le développement émotionnel et cognitif des enfants et des adultes.<br>Création de divers types de pré-maternelles, de maternelles et/ou de garderies afin d'offrir à l'enfant la possibilité d'expérimenter différents milieux ou réalités.<br>Susciter et favoriser la multiplicité et la variété des situations dans la vie quotidienne de l'enfant. |

TABLEAU 7.6: **Le passage de l'homologation à la formation**

L'éducation a, comme fin ultime, la formation des personnes. L'homologation ou la reconnaissance de la compétence n'est plus rattachée à l'éducation mais à la communauté. L'éducation sert à régénérer les institutions sociales et culturelles et les politiques d'éducation doivent viser continuellement cet objectif. C'est dans ce sens qu'il faut dissocier les fonctions de formation et d'homologation. L'éducation ne sert plus à sélectionner et à éliminer, mais à former des personnes critiques et créatrices. Conséquemment, les fonctions d'homologation, de sélection et d'élimination doivent être détachées des fonctions d'éducation. Dès lors, l'éducation n'est plus identifiée à la reproduction des injustices sociales, culturelles et économiques, mais elle favorise, au contraire, les démunis et devient alors une source de justice.

| Politiques stratégiques | Politiques opérationnelles |
|---|---|
| Dissociation de l'homologation et de la formation. | Suppression des normes scolaires pour l'accès aux études post-secondaires.<br>Suppression des barrières réelles entre le secteur général et le secteur professionnel.<br>Prolongation des études à des niveaux supérieurs pour un étudiant venant du secteur professionnel secondaire et collégial. |
| Dissociation de l'homologation et de l'évaluation, redéfinie comme la dimension de rétro-information positive des activités d'apprentissage. | Évaluation à partir d'expériences qui correspondent davantage au vécu des enfants.<br>Différenciation des modes d'évaluation selon les personnes (et les communautés). |
| Construction de pratiques pédagogiques à partir du vécu de l'étudiant. | Relation des contenus aux activités quotidiennes de l'enfant, à ses expériences vécues. |
| Amener l'étudiant à prendre conscience des déterminants sociaux de ses aspirations. | Recours à des approches pédagogiques non rattachées au paradigme des sociétés industrielles. |
| Suppression de la discrimination ou de la sélection-élimination selon le sexe. | |
| Combattre la ségrégation entre les « adaptés » et les « inadaptés ». | Développement des recherches sur le problème de l'inadaptation scolaire et de ses origines sociales et culturelles. |
| Élimination de toute pratique de classification des étudiants à partir de différents critères (intelligence, affectivité). | Suppression des dossiers cumulatifs, sources de ségrégation et de sélection. |

TABLEAU 7.7: **Le passage du monopole de l'école au réseau des ressources sociales éducatives**

Le système scolaire cesse d'être l'unique ressource éducative. Il s'oriente progressivement vers l'exploitation des ressources extérieures. Ainsi, les organisations sociales et culturelles récupéreront leur dimension éducative et la mettront en valeur. Le monopole du système scolaire sera remplacé par un réseau d'unités éducatives (familles, milieux de travail, centres culturels, bibliothèques, hôpitaux, etc.); ce réseau sera ultimement une dimension de l'ensemble de la communauté.

| Politiques stratégiques | Politiques opérationnelles |
|---|---|
| Accorder plus d'importance à l'exploitation des ressources extérieures (cinémas, industries, media, etc.). | Reconnaissance et promotion des activités hors-établissements scolaires.<br>Appel à des personnes-ressources reconnues pour leur expérience et leur compétence (et non pour leur scolarité) afin d'assumer la responsabilité d'activités éducatives. |
| Organisation des études axées sur des projets de création de « nous », de communautés. | Reconnaissance de la participation du personnel des organisations scolaires à des activités communautaires.<br>Conception des programmes d'éducation en fonction des besoins de la communauté. |
| Conception de projets éducatifs avec les membres de la communauté. | Collaboration entre les institutions pédagogiques: échange de professeurs, de matériel pédagogique; réseau public de centres de recherches et d'information.<br>Reconnaissance des expériences vécues à l'extérieur des institutions scolaires comme étant des projets éducatifs.<br>Alternance (niveau secondaire et post-secondaire) des programmes de recherche, d'enseignement et d'expériences communautaires. |
| Développer et promouvoir la conception mutuelle ou réciproque de la causalité par opposition à la conception de la causalité linéaire et probabiliste. | Développer des approches pédagogiques correspondant à une conception réciproque de la causalité. |
| Prise de conscience de l'existence de plusieurs paradigmes éducationnels fondés sur des paradigmes socio-culturels différents. | Encourager et réaliser des recherches fondamentales et empiriques sur les conceptions de l'éducation. |

TABLEAU 7.8 : **Le passage de la ségrégation à l'accessibilité totale et continue**

Le système scolaire ne doit plus limiter l'accès à ses ressources par diverses contraintes géographiques, culturelles, sociales, économiques et pédagogiques. Le système scolaire doit s'efforcer de mettre ses ressources à la disposition de tous. Telle est la dimension « accessibilité » de la démocratisation.

| Politiques stratégiques | Politiques opérationnelles |
|---|---|
| **Accessibilité permanente :** | |
| Transformation du système de façon telle que toute personne, quel que soit son âge, puisse avoir accès aux ressources du système scolaire. Il faut donc situer la formation scolaire dans la perspective de la vie entière de l'individu. | Réorganisation des programmes et des activités éducatives pour que tous puissent y avoir accès.<br>Ne plus réserver la formation scolaire à la jeunesse et implanter davantage les services d'éducation aux adultes.<br>Suppression des distinctions d'horaire entre l'éducation des jeunes et celle des adultes.<br>Ne plus exiger une formation ininterrompue, mais l'entrecouper d'activités à l'extérieur du système scolaire (formation récurrente).<br>Élaboration de programmes (voyages, travail, projets) qui brisent le monolithisme du couple « éducation et jeunesse ». |
| **Accessibilité économique :**<br>Élimination de toutes les barrières économiques à la poursuite des études. | Gratuité de l'éducation pour tous, quel que soit le niveau (l'éducation aux adultes inclusivement). |
| Implantation et intégration d'un système d'allocations salariales à partir du niveau collégial (dans un programme de revenu garanti). | Autofinancement des étudiants par l'alternance « étude-travail ».<br>Financement de projets étudiants par les organisations socio-économiques de la communauté. |
| Détermination d'une politique qui favorise les groupes les moins avantagés et qui joue ainsi un rôle compensateur des facteurs d'inégalité. | Promotion culturelle des groupes défavorisés (les assistés sociaux, les personnes du troisième âge). |
| **Accessibilité pédagogique :**<br>Accès à diverses ressources éducatives permettant à l'étudiant de bien développer ses propres capacités. | |
| Développement de la totalité de la personne. | Travail d'équipe, séminaires, activités de groupe, programmes pluridisciplinaires et décloisonnés.<br>Activités de communications respectant les différents modes de connaissances.<br>Activités artistiques. |

TABLEAU 7.9: **Le passage de la centralisation à la cogestion**

Les pouvoirs éducatifs sont actuellement à l'intérieur du système scolaire et, plus particulièrement, au niveau central et intermédiaire. Il faut, en principe, décentraliser. Cependant, la décentralisation représente beaucoup plus qu'une redistribution des pouvoirs de gestion des budgets. Elle est, fondamentalement, la prise en charge, par les communautés, des activités qui les concernent. Les activités, qu'elles soient économiques, politiques, sociales ou culturelles, sont assumées par les membres de communautés authentiques et réelles. En ce sens, la décentralisation est un processus de démocratisation qui conduit à la cogestion. La cogestion éducationnelle constitue une facette de la cogestion globale en autant qu'elle touche fondamentalement toutes les dimensions de l'éducation et que l'éducatif redevienne une fonction des institutions sociales, culturelles, politiques et économiques.

| Politiques stratégiques | Politiques opérationnelles |
|---|---|
| Décentralisation et remise aux communautés du pouvoir concernant les orientations des activités d'éducation. | Décentralisation des décisions budgétaires aux paliers intermédiaires du ministère de l'éducation.<br><br>Implantation de modes de gestion et de planification participatives (ex.: cogestion, planification participative...).<br><br>Détermination communautaire des objectifs généraux et globaux de l'éducation par différents mécanismes de participation (ex.: désignation des « gestionnaires » par les représentants des milieux concernés: enseignants, parents, étudiants, autres citoyens).<br>Création de projets éducatifs. |

## 6. Une note optimiste

Nous avons formulé l'hypothèse que la collectivité québécoise pourrait perdre son identité fondamentale et sa spécificité et qu'elle pourrait ne devenir que l'une des composantes de l'Amérique du Nord et être caractérisée uniquement par sa position géographique. Ce phénomène d'homogénéisation sociétale et culturelle constituerait la principale dimension de l'entropie ou du refroidissement de la collectivité québécoise. Cette vision pessimiste ne saurait voiler cependant le caractère optimiste de notre perception. La collectivité québécoise constituerait une société en pleine mutation. Bien qu'elle puisse avoir pénétré dans la société post-industrielle, elle peut encore choisir un projet sociétal plus désirable. Même si elle participe au paradigme socio-culturel dominant de la société occidentale, elle a pu, jusqu'à ce jour, résister quand même à certaines des prémisses de ce paradigme. Les Québécois semblent participer davantage à la tradition démocratique valorisant l'égalité entre les membres de la société qu'à l'autre tradition qui sublime plutôt la liberté[1] et, par voie de conséquence, la compétition économique. Plusieurs déplorent le manque d'intérêt du Québécois pour les valeurs économiques. Ce qui semble, aux yeux de plusieurs, la faiblesse des Québécois constitue peut-être, de fait, leur force. Leur retard à pénétrer de plain-pied dans la

1. Voir au sujet de ces deux traditions, George Sabine, « The Two Democratic Traditions ».

société post-industrielle les favoriserait en permettant encore le choix d'un projet sociétal susceptible de les faire participer ensemble non seulement à la transformation et à l'évolution créatrice de leur communauté, mais également à la transformation et à l'évolution des autres communautés. Notre optimisme renvoie donc aux possibilités et non aux probabilités de transformation de la société québécoise, car la prise de conscience nécessaire à une transformation réelle peut être lente, compte tenu de l'emprise très forte, malgré tout, du projet sociétal dominant.

Parmi les futurs possibles qui s'offrent à la communauté québécoise et qui paraissent les plus susceptibles de s'opposer au processus d'entropie, nous avons retenu le type de communauté défini par le paradigme de la symbiosynergie. Cependant, il nous semble, indépendamment de l'hypothèse de l'entropie de la collectivité québécoise que le paradigme symbiosynergique et les nouvelles communautés démocratiques apparaissent une alternative intrinsèquement préférable au paradigme industriel et aux sociétés industrielles, ne serait-ce qu'au seul point de vue de la conception de la personne que l'un et l'autre véhiculent.

Nous avons vu que l'éducation, dans l'évolution d'une société, a une double dimension. Elle est déterminée par l'ensemble des orientations d'une communauté et elle affiche, ainsi, une tendance « naturelle » à reproduire ces orientations. Cela signifie concrètement que l'éducation actuelle où dominent les paradigmes rationnel et technologique ne peut qu'accélérer, par un effet d'inertie, le « refroidissement » de la communauté québécoise.

Par ailleurs, l'éducation peut jouer un rôle créateur ou régénérateur des politiques sociales et culturelles. Ce rôle constitue, à notre avis, la dimension essentielle de l'éducation qui assume, ainsi, une part active et nécessaire dans l'évolution d'une communauté. En ce qui concerne la communauté québécoise, l'éducation peut lui permettre de se « ressaisir » et de se donner un projet spécifique de transformation ou d'évolution créatrice. En somme, l'éducation doit jouer un double rôle ; elle doit assurer, à la fois, une certaine permanence de l'acquis et une critique de cet acquis dans une perspective de transformation. En ce qui concerne la communauté québécoise, il s'agit dès lors de préciser les finalités et les objectifs de l'éducation dans un projet de transformation sociétale.

# Chapitre 8
# Des pistes de réflexions et de recherches... en guise de conclusion

## Introduction

Aux chapitres précédents, nous avons signalé à l'occasion des thèmes qui mériteraient de faire l'objet de réflexions et de recherches. Sans effectuer une récapitulation exhaustive, nous aimerions attirer l'attention sur certaines des questions que nous avons posées et proposer d'autres thèmes qui se dégagent de la présente étude.

## 1. Complémentarité ou opposition des paradigmes d'éducation ?

Au chapitre 6, nous avons formulé l'hypothèse que les modes de connaissances rationnel, existentiel et symbiotique, décrits respectivement aux chapitres, 4, 5 et 6, auxquels nous pouvons ajouter le mode dialectique de connaissance, esquissé au chapitre 7, correspondent à des niveaux non contradictoires d'appréhension du réel, donc en quelque sorte complémentaires. De plus, sur la base de cette hypothèse, nous en avons formulé une autre à savoir qu'il faut reconnaître le caractère métaphorique de toute explication. Pour formuler ces deux hypothèses, nous avons rappelé que la théorie de la relativité n'avait pas rendu caduque la théorie mécanique de Newton puisqu'on recourait encore à cette dernière pour expliquer certains phénomènes galactiques. Nous avons également considéré comme fondement de ces hypothèses l'explication de la lumière à partir de la combinaison de théories en apparence contradictoires comme celles des quanta et des ondes.

Au chapitre 6, nous avons aussi, sur la base des travaux du Center for the Study of Social Policy présenté une métaphore d'une conception évolutive des personnes comme holons (diagramme 6.2). Bien qu'il s'agisse encore d'une hypothèse qui devrait servir de base à une réflexion plus poussée, cette métaphore combine en quelque sorte les conceptions de la personne décrites aux chapitres 4, 5 et 6.

Face à ces hypothèses concernant le caractère métaphorique de toute explicitation, la complémentarité des modes de connaissance et la synthèse de différentes conceptions de la personne, il est possible, à première vue, de déduire l'hypothèse d'une complémentarité des paradigmes d'éducation et des approches pédagogiques rattachés à des paradigmes socio-culturels différents. Une telle hypothèse pourrait signifier que les personnes devraient tantôt être soumises au paradigme rationnel de l'éducation, tantôt vivre d'après les promesses du paradigme humaniste pour

arriver, ensuite, à l'autogestion pédagogique et vivre à un autre moment d'après les principes du paradigme inventif ou d'un paradigme inédit, quitte à revenir, si les besoins du moment l'exigent, au paradigme rationnel de l'éducation ou à un autre. Ainsi, une personne pourrait et devrait expérimenter durant sa vie différents paradigmes d'éducation.

Sur la base des analyses que nous avons effectuées aux chapitres précédents et particulièrement la vérification de l'hypothèse que tout paradigme d'éducation se fonde sur un paradigme socio-culturel, nous concluons, cependant, non à une complémentarité des paradigmes d'éducation, mais plutôt à une opposition irréductible. Une telle opposition n'empêche pas les personnes de vivre durant leur éducation des contradictions, pouvant être soumises même quotidiennement à plus d'un paradigme d'éducation.

Bien que nous ayions mentionné au chapitre 3 que les paradigmes d'éducation décrits représentaient des abstractions ou idéaux et qu'il était possible de ne pas les observer comme tels dans la pratique éducative, il n'en demeure pas moins dans le contexte d'une démarche prospective que ces paradigmes d'éducation pourraient théoriquement et pratiquement servir d'« idéaux » dans le sens d'un idéal, d'un bien ou d'une fin que l'on choisit. C'est d'ailleurs le sens du concept « options » du titre du présent ouvrage, options qui reposent essentiellement sur une opposition entre les paradigmes d'éducation.

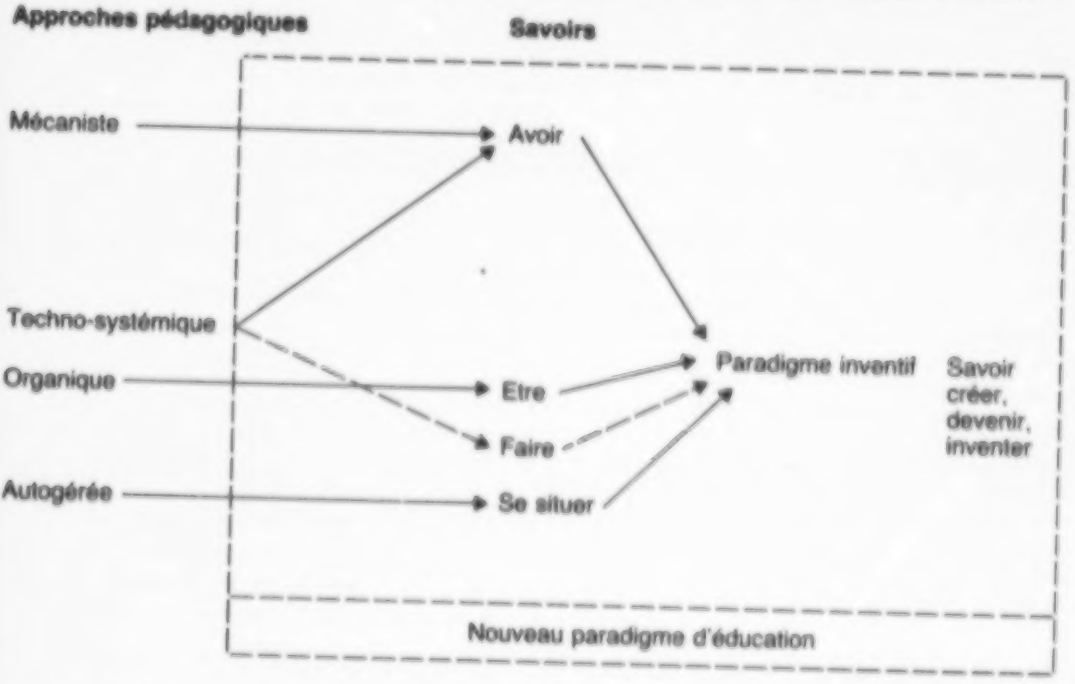
Nos analyses révèlent, en effet, que les paradigmes socio-culturels apparaissent différents et opposés et qu'il en va ainsi conséquemment des paradigmes d'éducation. Considérons, à titre d'exemple, le paradigme industriel et celui des nouvelles communautés démocratiques (que nous reconnaissons aussi sous le vocable de paradigme symbiosynergique). Avec les conséquences du paradigme industriel comme le macroproblème mondial décrit au chapitre 7, il ne peut en être autrement : ces paradigmes sont bien différents et opposés. Ils fondent des projets de société et de communauté tout-à-fait contradictoires, l'un générant une entropie planétaire, l'autre, par définition, un processus d'hominisation et de parachèvement de l'expérience humaine, c'est-à-dire un cheminement par lequel les personnes humaines décideront de l'avenir de leur monde et comment elles se parachèveront elles-mêmes en parachevant leur monde qui s'inscrit dans une vision cosmique de la réalité.

Comme les paradigmes d'éducation s'opposent et que certains apparaissent même indésirables, entraînant des conséquences négatives, il nous apparaît possible de déduire de l'hypothèse du caractère métaphorique de toute explication et de celle de la non contradiction des modes de connaissance, la possibilité d'élaborer un nouveau paradigme d'éducation, rattaché en toute probabilité au paradigme socio-culturel des nouvelles communautés démocratiques. Il n'est pas possible à ce stade de notre réflexion d'articuler la configuration d'un tel paradigme d'éducation. Nous intuitionnons, tout au plus, qu'il pourrait synthétiser les « aspects positifs » des paradigmes d'éducation comme les différents savoirs qui les caractérisent et qu'énumère le diagramme 8.1. Il semblerait que l'approche de la pédagogie sociale d'autodéveloppement, proposée par Jacques Grand'Maison et que nous avons résumée au chapitre 6, pourrait probablement servir de base à une synthèse ou symbiose des « éléments positifs » des différents paradigmes d'éducation.

Il faut attirer l'attention sur les implications de l'hypothèse de la complémentarité et de celle de la possibilité d'une synthèse ou symbiose des approches pédagogiques pour la démocratisation des approches pédagogiques, question que nous traiterons plus en détail à la section 3. Si l'hypothèse d'une possibilité de synthèse se vérifiait, il ne pourrait et ne devrait être alors question de projets éducatifs axés uniquement sur l'un ou l'autre paradigme d'éducation. *Les options en éducation* seraient sûrement à repenser. Comme une telle synthèse apparaît être une entreprise à long terme et compte tenu de l'indésirabilité de l'approche mécaniste qui domine la pratique pédagogique au

Québec[1], l'hypothèse de la complémentarité pourrait très probablement servir de base, assez à court terme, pour une *réorganisation provisoire* de la pratique pédagogique pour faire en sorte que les étudiants puissent expérimenter les différents paradigmes selon un agencement, et c'est une exigence minimale, qui éliminerait la domination d'un seul paradigme d'éducation, en particulier ceux qui apparaissent avoir des conséquences indésirables. Nous croyons, cependant, que les approches pédagogiques qui pourraient se rattacher au paradigme de la symbiosynergie devraient être généralisées afin de contribuer aux modifications qui apparaissent désormais nécessaires et inéluctables, si nous nous fions aux résultats de notre démarche prospective. Nous sommes d'avis que ces approches pédagogiques peuvent servir de base à un processus de reconceptualisation et de symbiose des différents paradigmes d'éducation comme le schématise le diagramme 8.1.

DIAGRAMME 8.1 : **Hypothèse d'intégration des savoirs en un seul paradigme d'éducation**




## 2. Les étapes de la croissance de la personne et les paradigmes éducationnels.

Une question, fort pertinente peut être posée à propos des paradigmes éducationnels. Y a t-il un ordre hiérarchique dans les paradigmes ?

Une première position consiste à répondre par la négative. En effet, chaque paradigme constituerait un stade « terminal » dans l'évolution d'une vision particulière de l'éducation. Dès lors, nous ne

1. Sur la domination de l'approche mécaniste, au niveau primaire et secondaire, voir Roger Cormier et autres, *Les enseignantes et les enseignants du Québec, Vol. 4, Les valeurs* éducationnelles.

pouvons comparer des conceptions différentes qui ne peuvent être placées sur une même ligne (tout comme on ne peut comparer des pommes, des oranges, comme des « étapes » d'un processus d'évolution).

La seconde position va dans le sens contraire. Les paradigmes éducationnels correspondraient à des étapes du développement de la personne. Certains pourraient postuler cette correspondance à partir des réflexions d'E. Drews[1] et de Kohlberg[2]. Il y aurait une hiérarchie des valeurs et des stades de développement de la personne. De son côté, Drews propose sept niveaux du développement de la personne. Pour soutenir son point de vue, elle s'appuie sur les travaux de Kohlberg, Peck, Havighurst, Loevinger, Graves, Maslow et autres.

Selon cette correspondance, le paradigme rationnel centré sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes et le paradigme technologique centré sur l'efficacité de la communication pédagogique correspondraient aux niveau III et IV qui ont trait, entre autres, au conformisme et aux relations humaines conçues selon des rapports d'offres et de demandes ; le paradigme existentiel centré sur le développement de la personne correspondrait au niveau VI qui renvoie, entre autres, à l'autonomie de la personne et à la reconnaissance de l'interdépendance des personnes ; le paradigme inventif centré sur la construction de communautés de personnes correspondrait au niveau VII où, entre autres, la personne, atteint une vision cosmique, est engagée dans une quête de signification et peut atteindre un niveau transcendantal où tout apparaît infini.

Pour notre part, nous ne sommes pas convaincus que la seconde hypothèse soit la meilleure compte tenu du fait qu'une hiérarchisation des valeurs repose elle-même sur une prise de position quant aux valeurs les « meilleures ». Ce qui rend nécessaire l'examen de la grille même ayant servi à la hiérarchisation, celle-ci correspondant à une prise de position issue d'un paradigme bien précis, explicité ou non.

Non seulement, il faut se demander si les niveaux ou stades de développement de la personne doivent être conçus de façon linéaire, mais aussi si un processus d'itération, c'est-à-dire d'avancement et de retour ne correspondrait pas davantage à la réalité. Mais surtout, s'il n'y aurait pas une autre façon de concevoir le développement de la personne en ne parlant pas d'étapes, de stades ou de niveaux, compte tenu de l'opposition des approches pédagogiques, d'une part, et de la théorie holographique du fonctionnement du cerveau humain et de la théorie holographique de l'univers avec lesquelles il est possible de postuler que le tout est dans la partie, donc que la personne « est développée au point de départ »[3].

## 3. Pour une démocratisation des projets éducatifs

L'existence réelle ou conceptuelle de différents paradigmes éducationnels exigeait, comme nous avons vu, qu'ils soient à tout le moins conceptuellement accessibles pour que les citoyens du Québec puissent choisir non seulement un projet éducatif, mais également un projet sociétal. L'idéal démocratique exige une telle explicitation. Il exige également que les citoyens puissent proposer des paradigmes inédits ou des approches pédagogiques inédites, les débattre et poser les choix qui s'imposent. Nous voulons éviter autant que possible de poser entièrement la question de la

1. Elizebeth Drews, *Policy Implications of a Hierarchy of Values* pp. 49-53.
2. Voir John C. Gibbs, « Kohlberg's Stages of Moral Judment : A constructive critique ».
3. Voir à ce sujet, Marilyn Ferguson, *The Aquarian Conspiracy*, Jeff Berner, *The Holography Book*.

démocratisation en termes d'accessibilité à quelque chose de pré-défini ou en termes d'égalité des chances ou même des résultats. Ces notions impliquent une conception pré-déterminée du mieux-être et de la démocratie où une minorité définit le bien de la majorité. Elles sont fondées sur l'individualisme ontologique et sur l'individualisme méthodologique qui pose la séparation totale et nette des individus. Toute politique qui s'appuie sur ces principes ne peut que déboucher sur une plus grande inégalité entre les personnes. Dans « On Civic Literacy », Ziegler considère que la solution, en somme, aux inégalités réside dans la création d'une véritable communauté politique par l'apprentissage d'un certain nombre de compétences développées à travers une pédagogie de l'invention des futurs. Il ne s'agit pas pour Zeigler de fonder cette communauté sur le principe de l'égalité des chances ou de celui de l'égalité des résultats.

Pouvoir inventer des futurs, c'est pouvoir choisir. C'est également pouvoir se mobiliser et participer pour actualiser un futur préféré. Se pose alors la question des facteurs associés à la participation et celle des stratégies d'intervention pour susciter une participation maximale dans le choix d'un projet éducatif et, comme corollaire, dans le choix d'un projet sociétal. Le projet éducatif, c'est le choix d'une approche pédagogique, d'un paradigme éducationnel et d'un paradigme socio-culturel.

L'idée de projet renvoie à celle d'image du futur, état de chose à venir dans un temps futur. Elle implique donc une capacité d'imaginer le futur et une capacité de fonctionner dans l'univers des images du futur, c'est-à-dire de pouvoir construire des images du futur . L'idée de projet implique également la capacité de partir d'une image du futur et revenir vers le présent; ce qui équivaut à construire un scénario normatif.

Comme il est au moins théoriquement possible de considérer l'image du futur comme corrélat de la participation, il s'en suivrait que pour participer, il serait nécessaire de pouvoir imaginer le futur, de fonctionner dans l'univers des futuribles. Évidemment, l'image du futur n'est pas le seul facteur explicatif des phénomènes de participation. Si l'implication des populations dans le choix de projets éducatifs et sociétaux apparaît un objectif valable, il importe alors de connaître, d'une part, les facteurs les plus fréquemment associés à la participation à des décisions et, d'autre part, comment se structurent les phénomènes de participation au Québec. Il s'agit de savoir si des gens se spécialisent dans un mode de participation et non dans un autre ou s'ils passent d'un mode à un autre sans trop de difficulté. Par exemple, il s'agit de savoir si le spécialiste de la participation scolaire est également spécialiste de la participation dans un certain type d'association volontaire. En somme, il s'agit de construire un ou plusieurs profils de « spécialistes » de la participation pour faciliter l'élaboration de stratégies susceptibles d'impliquer (volontairement) les gens dans la définition et l'implantation d'un projet éducatif et sociétal.

D'autres questions se posent alors concernant l'objectif de la démocratisation des projets éducatifs :

— Est-ce que les gens ont la capacité d'imaginer le futur[1], soit dans le prolongement du présent, soit différemment ? Et quel est leur degré de capacité d'imaginer le futur ?

— Est-ce que les gens sont alors capables de créer des images du futur, de fonctionner dans l'univers des images du futur ?

— Est-ce que les gens possèdent la capacité d'envisager les étapes nécessaires à la réalisation d'un projet éducatif ? En d'autres mots, possèdent-ils la capacité de scénarisation tendancielle,

1. Il faut se rappeler que Fred Polak dans *Image of the Future* soutient que les occidentaux ont quelque peu perdu la capacité d'imaginer le futur. Est-ce le cas des Québécois ?

c'est-à-dire de prolonger dans l'avenir la situation présente et la capacité de scénarisation normative, c'est-à-dire d'inventer des images différentes du présent et de dégager les étapes nécessaires à l'actualisation de l'image préférée qui est synonyme de projet éducatif et sociétal ?

## 4. Pour une démarche de planification prospective

Notre réflexion sur les options en éducation s'articule autour d'une démarche de planification prospective. Évidemment, nous n'avons pas exploité toutes les potentialités d'une telle conception de la planification et de la prise de décision. D'ailleurs, nous n'en avions pas l'intention. Cependant, nous sommes d'avis qu'une telle démarche devrait faire l'objet de réflexions théoriques plus poussées et d'expérimentations.

Pour faciliter la prise des décisions concernant les politiques d'éducation, il faudrait, par exemple d'une part, décrire une série de scénarios décrivant les étapes nécessaires pour actualiser chacun des paradigmes éducationnels à l'échelle du Québec, d'autre part, cerner les politiques qui seraient communes aux différents scénarios. Ces travaux faciliteraient l'orientation à court terme du système d'éducation en indiquant les pistes qu'on peut prendre sans risquer de compromettre des orientations qui pourraient apparaître à moyen terme très désirables. Ce travail de scénarisation et de comparaison servirait à développer une série d'indicateurs pour reconnaître la direction que prend le système d'éducation[1]. On serait alors en mesure de construire des scénarios exploratoires ou projectifs sur l'avenir ou les avenirs du système d'éducation. Aux prévisions économiques et démographiques, s'ajouteraient les « prévisions éducatives » sur l'orientation du système d'éducation vers l'un ou l'autre paradigme éducationnel et socio-culturel. Pour compléter et faciliter les travaux de scénarisation, il serait utile de poursuivre l'analyse et la classification des approches pédagogiques par paradigmes éducationnels.

## 5. Sur l'invention d'approches pédagogiques

Au chapitre 3 nous avons formulé l'hypothèse qu'il serait possible de construire des approches pédagogiques inédites en croisant les sept éléments de la communication pédagogique que nous avons retenus. Après une épuration et une analyse de cohérence interne, les milliers de combinaisons possibles pourraient être réduites à un nombre quelque peu manipulable. L'hypothèse pourrait être enrichie par les concepts de bi-polarisation, de tri-polarisation et même de multi-polarisation où, par exemple, aucune des variables de la communication pédagogique ne dominerait, comme c'est, il nous semble, très probablement le cas avec la pédagogie sociale d'autodéveloppement de Jacques Grand'Maison. Rappelons que nous avons formulé l'hypothèse que les approches pédagogiques se différenciaient par rapport à un même paradigme éducationnel (dimension normative) à l'aide d'une variable dominante renvoyant au projet central du paradigme éducationnel et alliée à une variable secondaire ou sous-dominante de la communication pédagogique. Nous avions alors parlé de bi-polarisation en faisant remarquer que certaines approches pédagogiques semblaient présenter les traits d'une tri-polarisation.

---

1. Le volume 4, *Les valeurs éducationnelles* de l'étude socio-pédagogique, *Les enseignantes et les enseignants* de Roger Cormier et autres, situe les enseignants du primaire et du secondaire par rapport aux conceptions organique et mécaniste et par rapport à la pédagogie de conscientisation. Les résultats rapportés dans ce volume constituent un point de comparaison pour des recherches futures sur l'orientation des enseignants vers l'une ou l'autre conception.

## 6. Des modes de connaissance à la structure des programmes de formation

Aux chapitres 4, 5, 6 et 7, nous avons décrits différents modes de connaissance que nous résumons brièvement.

Le mode rationnel de connaissance postule la séparation de l'observateur et de l'observé. C'est l'épistémologie de l'objet, inventée par les Grecs et redécouverte par la Renaissance qui nous a donné la « méthode empirique ». Celle-ci permet à l'observateur de décrire, dit-on, objectivement et de façon impersonnelle un individu, une chose, un événement. Ce mode de connaissance a fondé le « projet rationaliste » qui caractérise essentiellement la mission des universités[1].

Avec le mode existentiel ou interactionnel de connaissance, l'atteinte de la vérité suppose une démarche personnelle et subjective qui tient compte de tous les éléments des expériences vécues. La connaissance est alors perçue comme un processus total de l'organisme humain. Il ne s'agit pas ici d'une séparation totale de l'objet et du sujet, mais plutôt d'une interaction, plus précisément d'une prise de conscience d'une relation et d'une interaction du sujet et de l'objet.

Le mode symbiotique de connaissance postule l'union fondamentale de l'observateur et de l'observé. Ce mode a, comme point de mire, le « nous » et l'identité des forces présentes chez l'observateur et l'observé. Une telle identité assure une mise à l'écoute.

Au chapitre 7, nous avons esquissé à titre d'hypothèse de travail, le mode dialectique de connaissance qui reconnaît l'artificialité de la séparation du sujet connaissant et de l'objet connu et dépasse ce dualisme en le considérant comme l'acte d'une pensée subjective raisonnante se déployant par des implications internes pour englober la totalité de la richesse qualitative du monde objectif. La dialectique structure le réel par des relations essentielles dont les termes opposés et réciproques engendrent dans leur mouvement toute la structure complexe de l'expérience.

Devant ces différents modes de connaissance, nous avons formulé l'hypothèse de niveaux non contradictoires et complémentaires d'appréhension de la réalité. Il faudra, tôt ou tard, vérifier une telle hypothèse dont les implications sont lourdes pour la conception non seulement des paradigmes d'éducation, mais également pour l'élaboration de nouveaux modèles d'université, d'école, de gestion.

Face à ces modèles de connaissance, deux questions se posent :

— Comment les intégrer aux différents courants de la pensée humaine et aux logiques scientifiques que décrit Magoroh Maruyama ?[2]

— Est-ce que ces courants et ces logiques structurent les programmes de formation du primaire à l'université ?

Selon Magoroh Maruyama, il se dégage de l'histoire de la pensée humaine trois courants fondamentalement différents :

---

1. Pour un résumé des principales caractéristiques du « projet rationaliste » voir Jean Ladrière et autres, « Les finalités de l'Université », p. 33.
2. Magoroh Maruyama, « The Post-Industrial Logic » ; « New theories in Old Epistemological Traps » ; voir aussi du même auteur « Paradigmatology and its Application to Cross-disciplinary, Cross-professional and Cross-cultural Communication » et « Heterogenistics : An Epistemological Restructuring of Biological and Social Sciences ».

— la pensée homogénistique qui prône l'universalisme, l'organicisme, la logique déductive et axiomatique;

— la pensée individualiste qui prône le nominalisme, où seuls les individus sont réels, et la logique inductive et probabiliste; et

— la pensée hétérogénistique qui prône le réseau, à savoir les interrelations entre les personnes, la logique de la complémentarité et la symbiose.

À ces trois formes de la pensée, correspondraient, selon Maruyama, quatre paradigmes scientifiques:

— le paradigme de la causalité linéaire ou unidirectionnelle qui repose sur la logique déductive et axiomatique; ce paradigme scientifique postule une struture hiérarchique et conçoit que les résultats différents doivent avoir été produits par des causes différentes; à noter que la logique aristotélicienne est déductive et postule que des conditions similaires produisent des résultats similaires;

— le paradigme de la pensée aléatoire ou probabiliste où chaque évènement est indépendant et possède sa propre probabilité; ce paradigme repose sur la pensée individualiste qui postule que seuls les éléments (particules, individus) sont réels;

— le paradigme de la causalité mutuelle à rétroaction négative qui postule que plusieurs choses peuvent se « causer » mutuellement; la rétroaction négative contrecarre tout changement qui s'éloigne d'un plan déterminé;

— le paradigme de la causalité mutuelle à rétroaction positive qui postule aussi que plusieurs choses peuvent se « causer » mutuellement; la rétroaction positive s'axe sur l'amplification des différences; ce paradigme scientifique postule que le développement des différences peut s'effectuer à partir d'une même condition initiale.

Nous voilà en mesure de formuler un certain nombre de propositions en termes d'hypothèses qui nécessiteraient d'être fondées davantage avant que des travaux soient entrepris pour les vérifier:

— la structure des programmes éducatifs actuels reposerait sur le mode rationnel de connaissance et sur le paradigme de la causalité linéaire avec le découpage de la réalité en matières et disciplines hiérarchisées s'étalant du primaire à l'université;

— la classification et l'étiquetage des élèves dès la maternelle de « sot » à « brillant », d'adapté à inadapté, se fonderait sur le paradigme probabiliste;

— les modèles de gestion, dans le domaine de l'éducation, seraient majoritairement axés sur le contrôle de la déviance (rétroaction négative) et non sur la promotion des différences (rétroaction positive);

— les jeunes sont soumis, à l'école surtout, au mode rationnel de connaissance, à la pensée homogénistique et au paradigme de la causalité linéaire, tout en subissant les effets de la pensée individualiste et du paradigme probabiliste;

— les jeunes expérimenteraient à l'extérieur de l'école des formes de pensée comme la logique de la causalité mutuelle, via surtout les mass-media, et très probablement des éléments du mode symbiotique de connaissance; ces formes de pensée seraient différentes de celles imposées par l'école;

— les algorithmes scientifiques, les manières de procéder, les façons de penser inspirés de la pensée homogénistique et peut-être probabiliste que les jeunes apprennent à l'école sont probablement caduques par rapport aux développements actuels des sciences.

Il faudrait donc, en résumé,

— examiner de plus près les structures épistémologiques qui conditionnent l'élaboration des programmes d'enseignement au primaire et au secondaire;

— examiner les connexions entre ces structures épistémologiques, les différents paradigmes scientifiques et les approches pédagogiques et, par voie de conséquence, les connexions avec les projets éducatifs;

— examiner la correspondance ou non-correspondance entre, d'une part, la structure épistémologique des programmes d'éducation et, d'autre part, celle des émissions radiophoniques et télévisées et celle des nouveaux jeux électroniques; ce qui reviendrait à analyser l'action des mass-média et des jeux électroniques à partir des paradigmes d'éducation, des modes de connaissance et de pensée et des paradigmes scientifiques que nous venons de résumer;

— examiner de très près l'évolution des sciences et l'évolution des concepts fondamentaux: causalité, prédicabilité, expérimentation, téléologie (ce dernier concept dans sa connotation de poursuite d'une fin indéterminée, mais à définir).

Avec la présente section, nous avons dégagé quelques jalons d'une problématique de l'enseignement des sciences. Ces jalons doivent être associés à la description que nous avons faite du paradigme industriel dont la signification globale est la rationalité scientifique et à la description du macroproblème mondial dont la genèse s'expliquerait, en partie, par la rationalité scientifique.

## 7. Autres pistes de recherches et de réflexions

Au chapitre 5, nous avons présenté à titre d'hypothèse de travail une synthèse de différents courants humanistes. Nous sommes loin de considérer une telle synthèse comme définitive.

Au chapitre 7, nous avons présenté un esquisse du paradigme dialectique comme hypothèse de travail. Les travaux concernant la pensée dialectique ne pourraient ignorer le *Rapport humain à la matière* d'Yves Barel, dont nous parlerons à la prochaine section.

Au chapitre 7, nous avons formulé l'hypothèse de l'entropie de la collectivité québécoise, non pas tant en termes de dégénérescence, mais en termes de possibilité de développer son unicité. Nous avons également décrit brièvement ce qui nous apparaissait comme les principales dimensions de cette entropie.

## 8. Nos prochaines pistes de recherches et de réflexions

Nous orientons notre réflexion vers la théorie générale des systèmes et la cybernétique et particulièrement vers la causalité mutelle à rétroaction positive.

Nous ne pourrons ignorer Edgar Morin et *La Méthode*, ni Yves Barel et son ouvrage *Le rapport humain à la matière* qui s'inscrit dans l'étude des possibilités d'une théorie dialectique de l'évolution des sociétés. Pour Barel, l'histoire de la pensée humaine s'explique par la présence de deux paradigmes, le paradigme mécaniste et le paradigme structural ou dialectique, alors que nous parlons de trois et possiblement de quatre paradigmes socio-culturels. Le problème que pose Barel concerne les rapports que l'homme entretient avec la matière et les possibilités d'augmenter la

liberté numaine. Barel considère le passage d'un monde mécanique à un monde structural (dialectique) plus désirable parce que plus riche en potentialités. Comme le rappelle Yves Bertrand, les questions qui se posent alors sont les suivantes :

« — comment se libérer des obstacles socio-économiques ?

— comment se libérer des intérêts de classes ?

— l'idéologie autogestionnaire est-elle une utopie ?

— faut-il instaurer l'autodétermination des systèmes de travail ?

— comment dépasser les sociétés industrielles avancées, capitalistes ou socialistes ?

— comment « dé-mécaniser » la société ? »[1]

1. Yves Bertrand, *Les modèles éducationnels*, p. 36.

# Annexe
# Le paradigme de la pégagogie institutionnelle

## Introduction

Au chapitre 7, nous avions soutenu que le paradigme de la pédagogie institutionnelle ne se rattachait parfaitement à aucun des paradigmes socio-culturels décrits aux chapitres 4, 5 et 6, à savoir les paradigmes industriel, existentiel et symbiosynergique. Nous avions décrit alors, à titre d'hypothèse de travail, le paradigme socio-culturel dialectique auquel pourrait se rattacher très probabablement le paradigme de la pédagogie institutionnelle.

Après avoir rappelé brièvement la genèse du paradigme de la pédagogie institutionnelle et discuter de la question de l'autogestion et de la non-directivité, nous décrivons, à partir des catégories explicitées au chapitre 3 et utilisées aux chapitres 4, 5 et 6, les dimensions normative et exemplaire de ce paradigme d'éducation.

## 1. Genèse de la pédagogie institutionnelle et la question de la non-directivité

Le paradigme de la pédagogie institutionnelle que nous identifions également sous le vocable de paradigme de l'autogestion pédagogique se fonde sur les vues marxistes de la société. Les théoriciens du socialisme (Marx, Fourier, Proudhon) ont montré comment le mouvement ouvrier révélait, par ses luttes, les failles du système capitaliste. Le mouvement devenait alors **l'analyseur** du capitalisme industriel du 19e siècle. D'autre part, l'aspiration profonde du socialisme se concrétisait dans une société autogérée qui devait suivre, en principe, la destruction de l'appareil d'état bureaucratique. La Commune de 1871 était un exemple de cette réalisation[1].

G. Lapassade définit l'autogestion comme un « système d'organisation de la population et de la vie sociale dans lequel l'organisation et la gestion cessent d'être la propriété privée de quelques-uns (groupes minoritaires, castes ou classes dominantes) pour devenir propriété collective ».[2]

1. Goerges Lapassade, *L'autogestion pédagogique*, p. 4.
2. Georges Lapassade, *Groupes, organisation et institutions*, p. 206.

La notion d'autogestion pédagogique a fait son apparition publique à Royaumont au début des années 60. Puis quelques expériences ont été tentées à tous les niveaux du système français par le Groupe de pédagogie institutionnelle fondé en 1963[1]. L'autogestion pédagogique était définie alors « comme un système d'éducation dans lequel le rapport de formation est, en principe, aboli. Ce sont les « enseignés » qui décident de ce qui doit être leur formation, et qui la gèrent »[2]. Cependant, l'autogestion pédagogique avait aussi au point de départ une autre visée, à savoir la contestation du système actuel des institutions sociales par la construction de contre-institutions qui doivent fonctionner « comme des analyseurs qui font apparaître les éléments cachés du système ».

Marquée par le marxisme, l'autogestion l'est aussi par les courants de la psychologie clinique dont nous avons parlé au chapitre 5 en traitant du paradigme humaniste de l'éducation. Ce rapport avec la « psychologie humaniste » peut, à prime abord, sembler contradictoire et remettre en cause, à tout le moins affaiblir, la démonstration que tout paradigme éducationnel se fonde sur un paradigme socio-culturel[3]. Il nous faut donc élucider les différences entre le paradigme humaniste de l'éducation et le paradigme de la pédagogie institutionnelle en traitant de la question de la non-directivité.

Dans le cadre de la pédagogie institutionnelle, il est vrai que les techniques d'intervention en groupe sont fortement utilisées et que l'influence de Carl Rogers est omniprésente. Cependant, pour les tenants de la pédagogie institutionnelle, les techniques ne constituent pas une fin en soi. Elles sont un moyen pour faciliter l'analyse institutionnelle qui, pratiquée dans le cadre d'activités pédagogiques, dépasse largement les présupposés et les finalités des méthodes de groupe. En parlant du rapport entre l'analyse institutionnelle et les méthodes actives, Georges Lapassage considère que les concepts de non-directivité et d'autogestion peuvent s'exclure. L'autogestion signifie selon ce dernier, « la mise à nu de la violence institutionnelle, alors que la non-directivité au sens de 'l'amélioration du climat' ou de 'la facilitation des relations' peut s'accomoder d'institutions répressives »[4]. Cette remarque de Lapassade est importante puisqu'elle traduit une distinction fondamentale entre le paradigme humaniste de l'éducation, décrit au chapitre 5, et le paradigme de la pédagogie institutionnelle. Marc Guiraud a tenté d'expliquer cette différence[5]. La méthode non directive, telle que conçue par Carl Rogers aux Etats-Unis et reprise par Lobrot en France, consiste selon ce dernier à mettre une personne ou un groupe de personnes en situation de résoudre certains problèmes en facilitant la communication du groupe et, ultimement, celle de l'individu avec lui-même. La qualité de cette communication favorisera ou empêchera éventuellement la résolution des problèmes rencontrés. Les individus, ayant un besoin naturel de s'informer sur leur fonctionnement et une tendance vers le développement, formuleront des désirs et des demandes auxquels ils voudront répondre. Le principe de la demande constitue l'axe de la pédagogie non directive. L'individu est capable, en effet, d'initiative et de choix. Mais cette capacité ne remet pas en cause la transversalité des institutions, ni les déterminations des institutions par les instances politiques, idéologiques et économiques dominantes. La perspective de Carl Rogers n'a pas cette dimension critique à l'égard des institutions et des déterminations. En somme, elle n'a pas de conscience politique. Marc Guiraud reprend les critiques de Lobrot et de Lapassade et soutient que chez Rogers la non-directivité individuelle ou sociale ne met pas en question la directivité structurale. Pour Guiraud, l'autoformation non directive n'est pas fondée sur l'autogestion de cette formation. C'est là pour ce dernier la contradiction centrale de l'autoformation non directive. Pour Guiraud alors la « véritable non-directivité suppose qu'on s'élève du niveau des groupes à celui des institutions ».[6]

---

1. Georges Lapassade, *L'autogestion pédagogique*, p. vi.
2. *Idem*, p. vii.
3. Voir René Lourau, « Un problème politique ? », p. 33.
4. Georges Lapassade, *L'autogestion pédagogique*, p. 6.
5. Marc Guiraud, « Le rôle de l'enseignant », pp. 35-53.
6. *Idem*, p. 48.

Nous retrouvons la même argumentation dans *Pratique de l'autogestion éducative* de Philippe Kaeppelin. Ce dernier rappelle que le terme de « non-directivité », qui désigne l'attitude ou l'orientation pédagogique de l'éducateur, fut initialement explicitée par Carl Rogers dans le contexte de l'entretien thérapeutique pour être ensuite appliquée au groupe de diagnostic et au groupe de travail. Cette attitude, selon Kaeppelin, inaugure un nouveau type de relation entre l'enseigné et l'enseignant, remet en question leurs rôles respectifs et modifie la relation de pouvoir où l'un domine l'autre. Ainsi, le principe de la demande fonde l'orientation non-directive de sorte que la relation éducative n'est pas centrée sur les désirs et les problèmes de l'éducateur. Kaeppelin précise alors que « la fonction de l'éducateur consiste à se mettre à la disposition du groupe avec tous les moyens qu'il peut fournir »[1].

Il n'en demeure pas moins pour Kaeppelin que le terme de non-directivité est « pourri » et qu'il ne faut pas confondre l'absence de directives avec l'absence de direction. Il distingue la *non-directivité non coopérative* où « l'animateur informe seulement le groupe en observateur de ses aléas, au long de sa progression » et la *non-directivité coopérative* où l'animateur répond « aux demandes du groupe par des interventions structurantes ». Cette dernière attitude débouche, selon Kaeppelin, sur le chemin de l'autogestion éducative. Ce terme « postule une activité commune intégrale de la collectivité qui se prend elle-même en charge comme tout ». L'autogestion éducative dépasse donc la non-directivité individuelle ou sociale préconisée par Carl Rogers parce qu'elle met « en question la directivité structurale d'un organisme social et de ses institutions ». Kaeppelin conclut sur le thème de la non-directivité, que celle-ci implique un certain passage du niveau du groupe à celui des institutions.

## 2. La dimension normative du paradigme de la pédagogie institutionnelle

Nous dégagerons successivement les fonctions générale, épistémologique, culturelle, politique et économico-sociale du paradigme de la pédagogie institutionnelle. Le tableau A.1 résume la dimension normative de ce paradigme d'éducation.

### 2.1 La fonction générale : analyseur de la situation scolaire

Le paradigme de la pédagogie institutionnelle poursuit essentiellement les fins suivantes[2] :

— Proposer une conception des institutions en termes de régulation par la base, de critique permanente des normes instituées, de développement de forces instituantes.

— Démasquer le complot des institutions qui consiste à imposer, par la contrainte matérielle (économique ou physique) et idéologique, une vision fausse des rapports de production.

— Montrer comment l'État, l'économie, la lutte des classes, traversent les institutions.

– Remettre à leur juste place le niveau du groupe et le niveau de l'organisation, autonomisés et hypostasiés par la psychologie des groupes et par la sociologie des organisations.

1. Philippe Kaeppelin, *Pratique de l'autogestion éducative*, p. 17.
2. René Lourau, « Un problème politique ? », p. 22.

P. Kaeppelin entretient sensiblement la même argumentation. Cet auteur écrit, en effet, qu'un stage en autogestion éducative est, à la fois, un antimodèle et un ferment de contestation des autres modèles pédagogiques[1]. En d'autres termes, le présent paradigme éducationnel cherche à abolir le rapport de formation entre enseignants et enseignés, entre dominants et dominés et conteste le système social actuel par la mise en lumière de ses faiblesses et par la construction de contre-institutions. L'autogestion pédagogique ne vise pas à améliorer la situation pédagogique. Ses objectifs sont autres. L'autogestion se veut un instrument d'analyse des contradictions du système scolaire et d'élucidation des causes sociales et politiques de ces contradictions. L'autogestion ne veut pas être un exemple d'une *bonne* méthode pédagogique. R. Lourau écrit, à propos des expériences autogestionnaires tentées, qu'elles sont des outils de connaissance[2].

TABLEAU A 1 : **La dimension normative du paradigme de la pédagogie institutionnelle**

| **Fonctions intermédiaires** | **Dimensions** |
|---|---|
| Fonction générale | Abolir les rapports entre dominants et dominés, entre enseignants et enseignés ; contester les systèmes social et scolaire actuels ; créer des institutions régulées par la base ; démasquer une vision fausse des rapports de production ; montrer la transversalité des institutions et des organisations. |
| Fonction épistémologique | Proposer comme méthode d'analyse, l'analyse insti[illegible]ue pour élucider les rapports réels entretenus avec les insti[illegible]s ; mettre l'accent sur les implications sociales, économiques et politiques de l'observation sociologique ; reconnaître la transversalité des instances politiques, idéologiques et économiques. |
| Fonction culturelle | Proposer comme modèle de créativité la permanence de la situation autogestionnaire ; ne pas véhiculer de modèle de société ; être anti-idéologique ; concevoir l'homme comme un être social ; concevoir la personne comme étant toujours en situation de transformer un désordre établi ; définir la personne par sa relation avec les autres ; parler de personnes plutôt que de la personne ; concevoir la liberté comme un produit social et collectif ; concevoir l'autonomie des personnes comme condition et but de l'autogestion. |
| Fonction politique | Concevoir les institutions politiques régulées par la base ; critiquer et remplacer une forme de démocratie au service de la classe dirigeante ; faciliter l'apparition d'une société autogérée par l'analyse institutionnelle de l'organisation scolaire. |
| Fonction sociale | Effectuer une analyse institutionnelle sociale ; réaliser l'autogestion sociale, c'est-à-dire faire participer au maximum toutes les personnes aux processus de production ; empêcher les personnes d'être aliénées, d'avoir des activités qui leur soient étrangères ; éliminer la bureaucratie. |
| **Fonction principale** | Construire une société autogérée. |

1. P. Keappelin, *Pratique de l'autogestion éducative*, p. 201. Une question se pose ici, à savoir : Y-a-t-il une contradiction entre un antimodèle pédagogique qui ne se présente pas comme une réalisation exemplaire à reproduire alors que nous soutenons que, dans tout paradigme éducationnel, il y a précisément une dimension exemplaire. Il ne faut pas de doute, quant à nous, que l'antimodèle de Kaeppelin agit comme un exemple.
2. René Lourau, *Analyse institutionnelle et pédagogique*, p. 15.

## 2.2 La fonction épistémologique : élucider les rapports réels

Le paradigme de la pédagogie institutionnelle propose une méthode, l'analyse institutionnelle, « qui vise à élucider les rapports réels, et non pas juridiques ou purement subjectifs, que nous entretenons avec les institutions »[1]. Les institutions comprennent à la fois les formes instituées, les actions instituantes et les processus d'institutionnalisation. L'analyse institutionnelle opère dans des situations concrètes et porte sur des groupes restreints. Pour R. Lourau, l'analyse institutionnelle comme modèle d'analyse sociale met l'accent sur les implications sociales, économiques et politiques de l'observation sociologique[2]. Elle tente, selon Lourau, de dépasser l'intervention psychanalytique et l'intervention psychosociologique en montrant que l'action symbolique des institutions présentes et absentes constitue une variable très importante de toute situation. Lourau introduit alors le concept de transversalité comme objet de l'analyse. Il écrit que les « instances politiques, idéologiques et économiques traversent les déterminations apparemment fonctionnelles de l'institution ». Il pense que cette transversalité confère à l'institution une autonomie relative qui constitue une caractéristique du symbolisme. C'est ainsi que la tâche, le programme, le fonctionnement de l'institution peuvent devenir l'objet d'analyse sous l'angle de la transversalité. Pour Lourau, en bref, « c'est la société toute entière qui « parle » à travers les messages apparemment autonomes et fonctionnels de la micro-société scolaire ».

## 2.3 La fonction culturelle : du statu quo à la permanence de la situation autogestionnaire

Le paradigme de l'analyse institutionnelle propose, comme modèle de la créativité, la permanence de la situation autogestionnaire. Cette situation implique qu'il n'y ait pas de modèle de société de proposé puisqu'un modèle constituerait en définitive une idéologie. Celle-ci serait inévitablement « transversale » et déterminerait les institutions. Le cas échéant, il faudrait mettre en place une contre-institution qui analyserait ces déterminations afin d'être en situation autogestionnaire. Autrement dit, un processus autogestionnaire fondé sur une idéologie ou « vivant » avec une idéologie n'est pas autogestionnaire. Or, comme la société fonctionne selon un modèle (un paradigme, dirions-nous), selon des orientations et selon des normes, dès lors une visée autogestionnaire ne peut être que l'« analyseur » de l'idéologie dominante qui, par ses normes, « organise » les institutions et les activités institutionnelles. Un mouvement autogestionnaire est forcément anti-idéologique.

Cette conception de l'autogestion semble reposer sur une conception de la personne qu'elle tend à proposer et qui, par ailleurs, n'est pas explicitée par les tenants de la pédagogie institutionnelle, sauf par les membres du mouvement « La Vie Nouvelle ». Tous s'opposent aux institutions bureaucratiques et technocratiques qui étouffent le développement de la personne. Tous conçoivent la personne comme un être social. Mais pour Philippe Kaeppelin, « le développement de l'autonomie personnelle s'articule avec la conquête d'une libération collective ». Ce dernier introduit donc une différence entre l'idéologie marxiste et l'idéologie de « La Vie Nouvelle ». Alors que l'idéologie marxiste ne travaille pour un univers personnalisé qu'au terme d'une socialisation accomplie, il écrit que pour le mouvement « La Vie Nouvelle », « il n'est pas possible de dissocier le processus de personnalisation du processus de socialisation »[3]. Sans reprendre l'éternel combat des idéologues

1. *Ibidem*.
2. *Idem*, p. 9.
3. Philippe Kaeppelin, *Pratique de l'autogestion éducative*, p. 208.

versus les anti-idéologues, il faut quand même noter que P. Kaeppelin plaide, à l'instar de J. Lacroix, « pour un personnalisme anti-idéologique ». Ce qui constitue bel et bien une idéologie que nous pourrions qualifier *d'idéologie de l'autonomie des personnes*. Voici quelques éléments de cette idéologie[1] :

— Il y a effectivement une idéologie, *une prise de position*, puisque toute éducation s'appuie sur une théorie de la personne et sur une légitimation de la pratique.

— Cette idéologie est volontariste, puisque la personne est toujours en situation de transformer un désordre établi aliénant.

— Une personne se définit par *sa relation* avec les autres, de sorte qu'on parlera des personnes et de leurs relations.

— La liberté est un produit *social et affectif*.

— L'autonomie et l'autogestion forment une *même réalité*.

## 2.4 La fonction politique : régulation par la base

Le paradigme de l'analyse institutionnelle propose une conception des institutions politiques où celles-ci sont régulées par la base et où s'actualise une critique permanente des normes et lois instituées. Il s'agit de critiquer et remplacer une forme de démocratie (arrangement institutionnel) au service d'une classe dominante.

Comme l'organisation scolaire est un système social possédant les mêmes caractéristiques que la société où elle s'insère, un mouvement autogestionnaire qui y effectue une analyse institutionnelle facilite ainsi l'apparition d'une société autogérée, sans classe dominante. D'ailleurs, pour Michel Lobrot, l'autogestion pédagogique n'est pas indépendante de l'autogestion politique : elle s'y fonde. Lobrot écrit que l'« autogestion politique est le fondement sine qua non de l'autogestion pédagogique ou sociale »[2].

## 2.5 La fonction économico-sociale : l'éclatement de la société

Le paradigme de la pédagogie institutionnelle ne se limite pas à l'analyse de l'organisation scolaire. Pour Lourau[3], nous faisons face à une crise qui se situe à trois niveaux à savoir dans la salle de classe, dans les institutions éducatives et dans la société. La salle de classe apparaît comme le niveau le plus « analyseur », mais en même temps le moins global. Bien que la crise dans la salle de classe est pertinente parce qu'elle demeure « plus éclairante que les contradictions générales qui frappent l'institution éducative et la société », Lourau considère que les causes de cette crise ne sont pas à chercher dans la classe. Cependant, il n'en demeure pas moins, pour ce dernier, que la classe constitue le lieu où « se parlent, se vivent les contradictions institutionnelles et la crise politique » et où il est possible d'inventorier les effets d'un tel phénomène.

En somme, le problème de l'éducation ou de l'organisation scolaire n'est pas un problème isolable et autonome. L'organisation scolaire est un lieu de l'éclatement de la crise générale de la

1. *Idem*, pp. 207-211.
2. Michel Lobrot, *La pédagogie institutionnelle*, p. 212.
3. René Lourau, *Analyse institutionnelle et pédagogie*, p. 17.

société. Le *présent* paradigme éducationnel a donc comme fonction (et il est une condition) de réaliser l'autogestion sociale, dont le but est la transformation du monde en faisant « participer au maximum tous les individus aux processus de production, c'est-à-dire à les empêcher d'être aliénés, d'avoir des activités qui leur soient étrangères »[1].

Pour Lobrot, la forme la plus redoutable de l'exploitation de l'homme demeure la bureaucratie. Il faut alors, au niveau de l'école, une autogestion pédagogique qui, par une prise en charge des élèves par eux-mêmes et par une destruction au moins partielle de la bureaucratie pédagogique, amène une formation véritable et un changement des mentalités. Lobrot termine son livre par cette phrase : « Il faut commencer par l'école. La société de demain sera par l'École où elle ne sera pas. »[2].

Fondamentalement, pour René Lourau, l'autogestion n'est pas une technique ou une idéologie participationniste ; elle constitue une façon d'insister sur la lutte permanente du travailleur collectif contre le capital. Alors l'autogestion réactualise dans la théorie marxiste la lutte pour la destruction de toute forme d'État[3].

## 3. Une dimension exemplaire du paradigme de la pédagogie institutionnelle : l'approche autogérée de l'éducation

Une des conceptions de l'autogestion pédagogique, l'éducation négative, présentée par Georges Lapassade est intéressante : « *L'autogestion pédagogique* est un système d'éducation dans lequel le maître renonce à transmettre des *messages* et définit, dès lors, son intervention éducative à partir du *médium* de la formation, en laissant les élèves décider des méthodes et des programmes de leur apprentissage »[4].

Si le professeur renonce à transmettre des messages, que fait-il ? Trois réponses ont été données et chacune d'elles a marqué une approche dans le développement de l'autogestion pédagogique ou de la pédagogie institutionnelle. Ces réponses sont :

— **L'approche autogestionnaire autoritaire** où l'enseignant propose aux enseignés certains modèles de fonctionnement institutionnel.

— **L'approche autogestionnaire « Freinet »** où l'enseignant fait des propositions dans le cadre d'une coopération. La pédagogie du Groupe Techniques éducatives (F. Oury, A. Vasquez, M. Labat) se situe dans cette optique.

— **L'approche autogestionnaire libertaire** où l'enseignant ne fait aucune proposition concernant des modèles institutionnels et laisse le groupe définir et organiser les contre-institutions. L'enseignant agit à titre de consultant. Cette tendance est marquée plus particulièrement par le marxisme et le courant américain de la psychologie clinique centrée sur le dynamisme de l'individu.

1. Michel Lobrot, *La pédagogie institutionnelle*, p. 276.
2. *Idem*, p. 277.
3. René Lourau, « Un problème politique ? ».
4. Georges Lapassade, *L'autogestion pédagogique*, p. 6.

Selon notre démarche habituelle, nous devrions décrire une des trois approches susmentionnées. Dérogeant quelque peu à cette façon de procéder, nous expliciterons les caractéristiques qui apparaissent communes à ces trois approches que nous identifierons alors sous le vocable de l'approche autogérée. Le tableau A.2 en résume les caractéristiques en les regroupant autour des variables de la communication pédagogique que nous avons explicitées au chapitre 3.

Concernant le contenu de la communication pédagogique, l'approche autogérée établit une hiérarchie des savoirs selon les principes suivants :

— **Le savoir contenu est secondaire par rapport au savoir faire ou savoir agir.** Le savoir se définit par la tendance au travail en équipe et prend le pas sur les contenus. L'éducation aide les étudiants à utiliser des techniques de l'organisation, des méthodes de travail individuel et collectif, à assumer la responsabilité des progrès du travail en commun, à évaluer les résultats, à savoir agir démocratiquement (par le conseil ou l'assemblée du groupe-classe) et à savoir agir sur le concret.

TABLEAU A.2 : **Une dimension exemplaire du paradigme de la pédagogie institutionnelle : l'approche autogérée**

| Éléments de la communication | Aspects particuliers |
|---|---|
| Contenu de la communication | Hiérarchie des savoirs : savoir se situer, savoir être, savoir faire (agir), savoir contenu. |
| Moyens de communication | Antimodèle pédagogique ; intervention éducative à partir du médium de la communication ; gérance collective des moyens d'apprentissage ; reconversion des attentes individuelles en demandes individuelles, des demandes individuelles en demandes collectives et des demandes collectives adressées aux animateurs en demandes collectives adressées à la collectivité constituée en groupe. |
| Destinataire | Les destinataires maîtrisent et décident des méthodes et des programmes d'apprentissage ; ils dépendent d'eux-mêmes et libèrent leur capacité d'activité instituante. |
| Relations destinataire-milieu | Relation mutuelle et conditionnelle de l'autogestion pédagogique et de l'autogestion politique. |
| Relations destinataire-émetteur | Abolition du rapport enseignant-enseigné ; relations d'interdépendance. |
| L'émetteur | L'animateur propose des modèles de fonctionnement institutionnel ou formule des propositions dans le cadre d'une coopération ; ou ne formule aucune proposition de modèles, laissant le groupe définir et organiser les contre-institutions ; participation à l'hétérogestion et à l'autogestion. |
| Le milieu | Contestation du milieu scolaire et social qui sert à transformer en milieu (école, société) autogéré ; destruction de la superstructure ; le milieu social comme cause de la crise de l'éducation. |

— **Le savoir être a la priorité sur le savoir faire.** L'éducation de l'être intégral demeure une priorité. Elle tente de réaliser dès maintenant la personnalisation de l'univers en s'opposant aux institutions bureaucratiques et technocratiques « qui étouffent les virtualités personnelles »[1].

— **Le savoir se situer a priorité sur le savoir être.** L'autogestion pédagogique est un instrument de l'analyse institutionnelle dont l'objet est l'analyse des déterminants codés des groupes et des organisations, dépassant ainsi la psychologie des groupes et la sociologie des organisations[2].

La mise en autogestion comprend une série d'étapes ou de reconversions qui touchent les attentes et demandes individuelles et les demandes collectives. Ces reconversions sont les suivantes, reconversions que l'animateur a pour rôle de faciliter : reconversion des attentes individuelles en demandes individuelles ; reconversion des demandes individuelles en demandes collectives ; reconversion des demandes collectives adressées aux animateurs en demandes collectives adressées à la collectivité constituée par le groupe. Cette suite de reconversions constitue l'essentiel de l'activité éducative. Les étudiants sont amenés à dépendre d'eux-mêmes, à libérer leur capacité d'activité instituante, puis à établir avec les animateurs des relations d'interdépendance. C'est une mise en autogestion éducative.

Avec l'organisation de la communication pédagogique ou de l'activité pédagogique, nous plongeons au coeur de l'ambiguïté de la démarche lorsqu'elle se limite au groupe-classe. En effet, l'autogestion est une remise en question du pouvoir de l'enseignant et de l'institution. En d'autres termes, le rapport enseignant-enseigné est aboli. Cependant, les professeurs ou animateurs sont dans une situation d'agents doubles. D'une part, ils répondent de l'organisation interne vis-à-vis l'institution. D'autre part, ils remettent le contrôle de l'institution interne (la classe) aux membres du groupe. Ils demeurent cependant les représentants de l'institution. Apôtres de l'autogestion, ils vivent dans un mode de dépendance quant à leurs rapports avec l'administration générale qui demeure (nonobstant le cas où les administrateurs sont autogestionnaires) plus ou moins réceptive à ces démarches. Elle tolère l'autogestion dans la mesure où la classe autogérée ne représente pas une menace réelle. Dans le cas contraire, l'administration l'élimine tout simplement en appliquant la loi du plus fort.

L'organisation de la communication pédagogique demeure donc sous le signe de la dialectique des champs de force. Comme l'« institution » fonctionne généralement sous le mode de l'hétérogestion, les animateurs-enseignants participent, d'une part, à l'autogestion et, d'autre part, à l'hétérogestion, d'où l'existence d'une opposition irréductible à l'intérieur de l'organisation d'une « institution ». Cependant, dans la logique de l'approche autogérée la responsabilité de l'« institution » est assumée par le groupe. Ainsi, les personnes membres du groupe-classe ou du groupe-organisation scolaire (selon le degré d'autogestion) contrôlent et décident des méthodes et des programmes d'apprentissage. Ils ne dépendent que d'eux-mêmes et libèrent leur capacité instituante.

Les rapports entre l'enseignant et l'enseigné sont abolis comme nous l'avons mentionné et sont remplacés par des relations d'interdépendance. L'animateur peut proposer des modèles de fonctionnement institutionnel ou n'en proposer aucun et laisser le groupe définir et organiser les contre-institutions. La démarche d'autogestion peut viser la constitution de groupes de subversion.

1. Voir Philippe Kaeppelin, *La pratique de l'autogestion éducative*, pp. 208 et 209.
2. René Loureau, « Un problème politique ? », p. 22

# Ouvrages consultés


ANGERS, P., (1976), *Les modèles de l'institution scolaire*, Trois-Rivières, Centre de développement en environnement scolaire.

ARCHAMBAULT, J., (1976), *Le réseau scolaire professionnel, son histoire, ses caractéristiques et ses fonctions*, Mémoire de maîtrise ès sciences, service social, Montréal, Université de Montréal.

AVANZINI, G., (Sous la direction de), (1975), *La pédagogie au XX^e siècle*, Toulouse, Privat.

BAREL, Y., (1971), *Prospective et analyse de systèmes*, Paris, La documentation française.

BAREL, Y., (1973), *La reproduction sociale*, Anthropos.

BAREL, Y., (1975), *Le rapport humain à la matière*, Grenoble, Université des Sciences Sociales.

BASILE, J., (1975), *La formation culturelle des cadres et des dirigeants*, Verviers, Belgique, Éditions Gérard et Co.

BEACHLER, J., (1971), « Trois définitions de la liberté », *Contrepoint*, no 5, (hiver), pp. 11-25.

BELL, D., (1972), « On Meritocracy and Equality », *The Public Interest*, no 29, (Automne), pp. 29-68.

BENELLO, G.C., ROUSSOPOULOS, D., (eds), (1971), *The Case for Participatory Democracy: Some Prospects for a Radical Society*, New York, Grossman Publishers.

BERNER, J., (1981), *The Holography Book*, New York, Avon Books.

BERTALANFFY, L. von, (1976), « General System Theory », *General Systems: The Year Book of the Society for General Systems Research*, vol. 1, pp. 1-10.

BERTALANFFY, L. von, (1962), « General System Theory: A Critical Review », *General Systems: The Year Book of the Society for General System Research*, vol. VII, pp. 1-20.

BERTALANFFY, L. von (1968), *General System Theory: Foundations, Development, Applications*, New York, George Braziller.

BERTRAND, Y., (1976), *La planification dynamique*, Québec, Ministère de l'Éducation.

BERTRAND, Y., (1978), « Les modèles éducationnels: de la théorie à la pratique », *Pédagogiques*, vol. 3, no 4, (décembre), pp. 16-20.

BERTRAND, Y., (1979), *Les modèles éducationnels*, Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal.

BERTRAND, Y. et AUBERT, N., (sous la direction de) (1975) *L'éducation de demain*, Collection Point de vue... point de mire, Québec, ministère de l'Éducation.

BERTRAND, Y., VALOIS, P., (1975), « Une réflexion sur la formation à la gestion de l'innovation en éducation », (Communication inaugurale présentée au Séminaire IMTEC en langue française sur la formation des personnels scolaires à la gestion de l'innovation pédagogique dans des contextes institutionnels différents, tenu à Québec du 14 au 26 septembre 1975).

BERTRAND, Y., VALOIS, P., (1976), « Les futurs au service du présent », N. Aubert, Y. Bertrand (sous la direction de), *L'éducation de demain*, Collection Point de vue... point de mire, Québec, ministère de l'Éducation, pp. 11-18.

BERTRAND, Y., VALOIS, P., (1976) « Une réflexion prospective sur l'avenir de l'éducation au Québec », N. Aubert, Y. Bertrand (sous la direction de), *L'éducation de demain*, Collection Point de vue... point de mire, Québec, ministère de l'Éducation, pp. 43-54.

BRINTON, C., (1950, 1963), *The Shaping of Modern Thought*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc.

BRUNET, F.M., (1972), « Les perspectives d'une homéostasie mondiale », *Impact: science et société*, vol. 22, no 4, pp. 331-342.

BUCKLEY, W., (1967), *Sociology and Modern Systems Theory*, New Jersey, Englewood Cliffs.

BUCKLEY, W., (ed.), (1968), *Modern Systems Research for the Behavioral Scientist*, Chicago, Aldine.

BUGENTAL, J.T., (1971), *The Human Possibility: An Essay Toward a Psychological Response to the World Macroproblems*, Menlo Park, California, Educational Policy Research Center, Stanford Research Institute.

BUIS, G., Girot de l'Ain, B., Establet, R., et autres, (1973), *L'école en question*, Desclée de Brouwer.

BUTLER, H., BILORUSKI, J., (1975), « Experimental Community, *A new Curriculum for Human Service Professionals* », *Education and Urban Society*, 7,2 (février), pp. 117-139.

CALVEZ, J.-Y., (1956), *La pensée de Karl Marx*, Paris, Editions du Seuil.

CAPRA, F., (1975) *The Tao of Physics: An Exploration of the Parallels between Modern Physics and Eastern Mysticism*. Fontana/Collins.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC, (1975), *École et luttes de classe au Québec*, Québec.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC, (1975), *Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière: Manuel du 1er mai*, Québec.

CENTRE DE DÉVELOPPEMENT EN ENVIRONNEMENT SCOLAIRE, (N.D.), *Problématique 1-5*, Trois-Rivières.

CHANEL, E., (1975), *Pédagogie et Éducateurs socialistes: les hommes, les idées, les réalisations*, Paris, Éditions du Centurion.

CLARKE, R., (1973), « L'urgente nécessité d'une contre-technique », *Impact: science et société*, vol. 23, no 4, pp. 283-299.

CLOUTIER, J., (1975), *L'ère d'Emerec*, Montréal, Presses de l'université de Montréal.

CONSEIL FRANCO-QUÉBÉCOIS D'ORIENTATION POUR LA PROSPECTIVE ET L'INNOVATION EN ÉDUCATION, (1976), *Écoles de demain?*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, Ltée.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, (1971), *L'activité éducative: Rapport annuel 1969-1970*, Québec, Éditeur officiel du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, (1976), *Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation*, Québec, Service général des communications du ministère de l'Éducation.

CORMIER, R., LESSARD, C., VALOIS, P., TOUPIN, L., (1981), *Les enseignantes et les enseignants du Québec, volume 4, Les valeurs éducationnelles*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

DARLING, F.F., DASSMAN, R.F., (1969), « La société humaine vue en écosystème », *Impact: science et société*, vol. 19, no 2, pp. 121 à 134.

DAUBER, H., VERNE, E., (1977), *L'école à perpétuité*, Paris, Seuil.

DAVIS, L., (1964), « The Cost of Realism: Contemporary Restatements of Democracy », *Western Political Quarterly*, vol. 17, no 1, (mars), pp. 37-46.

DE ROSNAY, J., (1975), *Le macroscope: vers une vision globale*, Paris, Seuil.

DION, L., (1973), *La prochaine révolution*, Éditions Leméac.

DREWS, E., (1970), *Policy Implications of a Hierarchy of Values*, Menlo Park, California, Educational Policy Research Center, Stanford Research Institute.

DUMONT, R., (1973), *L'utopie ou la mort!*, Paris, Éditions du Seuil.

EISNER, E.W., VALLANCE, E., (eds), (1974), *Conflicting Conceptions of Curriculum*, California, McCutchan.

EUROPEAN CULTURAL FOUNDATION, (1972), *The Future is Tomorrow: 17 Prospectives Studies*, The Hague, Martinus Nijhoff.

FEINBERG, G., (1969), *The Prometheus Projects: Mankind's Search for Long-Range Goals*, Garden City, New York, Anchor Nooks.

FERGUSON, M., (1980), *The Aquarian Conspiracy: Personal and Social Transformation in the 1980s; Los Angeles*, J.P. Tarcher, Inc.

FERKISS, V.C., (1969), *Technological Man: The Myth and the Reality*, New York, George Braziller.

FEUER, LEWIS, G., (ed), (1959), *Marx and Engels: Basic Writings on Politics and Philosophy*, Garden City, New York, Anchor Books.

FIVAZ, R., (1978), « Pour une pédagogie évolutionniste », *Pédagogiques*, vol. 3, no 3, (septembre), pp. 20-24.

FORTIN, G., (1969), *Participation et société*, Université Laval.

FORTIN, G., (1970), *La Société de Demain: ses impératifs, son organisation*, Gouvernement du Québec, Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social.

FRANKL, V.E., (1969), « Reductionism and Nihilism », Arthur Koestler and J.R. Smythies, (eds), *Beyond Reductionism: New Perspectives in Life Sciences*, Boston, Beacon Press, pp. 396-416.

FREIRE, P., (1971), *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Herder and Herder.

FREIRE, P., (1971), *L'éducation: pratique de la liberté*, Paris, Les éditions du Cerf.

FREIRE, P., (1973), *Education for Critical Consciouness*, New York, The Seabury Press.

GAGE, N.L., (1963), « Paradigms for Research on Teaching », N.L. Gage (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally, pp. 94-141.

GALBRAIGHT, J.K., (1967), *The New Industrial State*, London, Hamish Hamilton.

GIBBS, J.C., (1977), « Kohlberg's Stages of Moral Judgment: A Constructive Critique, *Harvard Educational Review*, vol. 47, no 1, (février), pp. 43-61.

GIRARD, M., (1975), « Ou va l'école », *L'Inter-dit*, vol. 17, no 1.

GOBLE, F., (1970), *The Third Force*, Simon and Schuster.

GOLDMAN, L., (1969), « L'idéologie allemande et les thèses sur Feuerback », *L'homme et la société*, no 7, (janvier-février-mars), pp. 37-55.

GORDON, W.J.J., (1968), *Synectics*, New York, Collier Books.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, (1975), *Revue des politiques d'éducation au Canada: Rapport du Québec*, Québec.

GRAND'MAISON, J., (1975), « Une expérience pédagogique chez les étudiants du deuxième cycle », *Le Bulletin du Service pédagogique*, Université de Montréal, no 2, (février), pp. 1 à 6.

GRAND'MAISON, J., (1976), *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*, Montréal, Éditions internationales Alain Stanké Ltée.

GREVILLOT, J.-M., (1954), *Les grands courants de la pensée contemporaine*, 3e édition, Paris, Édition du Vitrail.

GROUPE DE RECHERCHE EN ÉVALUATION DES CURRICULUM, (1973), *Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement*, Bulletin no 3, (février).

GUIRAUD, M., (1971), « Le rôle de l'enseignement », Georges Lapassade, (sous la direction de), *L'autogestion pédagogique*, Paris, Gauthier-Villars, pp. 35-53.

HAKE, B., (1972), « Social and Cultural Futures in Western Europe: a Framework for Analysis », S. Jensen, J. Tinbergen and B. Hake, (sous la direction de), *Possibles Futures of European Education: Numerical and System's Forecasts, Volume I*, The Hague, Martinus Nijhoff, pp. 135-216.

HAMBYE, C., (1974), « Trois modèles de société et leurs conséquences pédagogiques », D. Berstecher, J. Drèze, G. Fragnière et autres, *L'Université de Demain*, Paris-Bruxelles, Elsevier Séquoia, pp. 174-188.

HARMAN, W.W., (1967), « Old Wine in New Wineskins », in J.F.T. Bugental, (ed), *Challenges of Humanistic Psychology*, New-York, McGraw-Hill, Inc.

HARMAN, W.W., (1969), « The New Copernican Revolution », *Stanford Today*, (Winter), pp. 6-10.

HARMAN, W.W., (1970), *Alternative Futures and Educational Policy*, Menlo Park, California, Educational Policy Research Center, Stanford Research Institute.

HARMAN, W.W., (1970), « Alternate Futures and Habitability », *Man's Emergent Evolution*, vol. 3, no 1, pp. 19-33.

HARMAN, W.W., (1970), « Policies for National Reunification », *Journal of Creative Behavior*, vol. 4, no 4, (automne), pp. 283-293.

HARMAN, W.W., (1970), « Context for Education in the Seventies », General Subcommittee on Education of the Committee on Education and Labor, House of Representatives, Ninety-First Congress, *Needs of Elementary and Secondary Education for the Seventies: A Compendium of Policy Papers*, pp. 351-363.

HARMAN, W.W., (1971), *Planning Amid Forces for Institutional Change: A presentation at the symposium « Planning in the Seventies »*, May 3-4.

HARMAN, W.W., (1972), « La société américaine en changement: ce qu'il en résulte pour l'école », *Perspectives différentes d'avenir de l'enseignement aux États-Unis et en Europe: méthodes, problèmes et incidences en matière de politique*, Paris, OCDE.

HARMAN, W.W., (1972), « Key Choices of the Next Two Decades », *Fields within Fields... Within Fields*, vol. 5, no 1, pp. 82-92.

HARMAN, W.W., (1974), « Humanistic Capitalism: Another Alternative », *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 14, no 1, (Winter), pp. 5-32.

HARMAN, W.W., (1974), « The Coming Transformation in our View of Knowledge, *The Futurist*, (juin), pp. 126-128.

HARMAN, W.W., (1975), « Notes on the Coming Transformation », Andrews A. Spekke, (ed.), *The Next 25 Years: Crisis and Opportunity*, Washington, D.C., World Future Society, pp. 10-22.

HARMAN, W.W., (1976), « 'Seis-ing' in the Social Revolution », *Phi Delta Kappan*, vol. 58, no 1, pp. 131-136.

HARMAN, W.W., (1977), « The Coming Transformation », *The Futurist*, volume XI, no 1, pp. 4-12.

HARMAN, W.W., ROSENBERG, M.E., (1971), *Méthodologie de la futurologie éducative/les futurs possibles dans l'élaboration de la politique éducative*, Unesco, Commission internationale sur le développement de l'éducation.

HODA, M., (1973), « Le développement n'est pas une voie à sens unique », *Impact: science et société*, vol. 23, no 4, pp. 301-314.

HOOS, I.R., (1972), *Systems Analysis in Public Policy: A Critique*, Berkeley, University of California Press.

HUGUES, J.R.T., (1968), « Industrialization: Economic Aspects », David L. Sills, (ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 7, Crowell Collier and Macmillan, Inc., pp. 252-263.

HURTUBISE, R.,(1973), « L'Université québécoise du très proche avenir, in R. Hurtubise,(sous la direction de), *L'Université québécoise du proche avenir*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, Ltée, pp. 11-19.

INDJIC, T., (1975), « L'organisation entre la liberté et l'efficacité », *L'homme et la société*, no 35-36, (janvier-juin), pp. 29-43.

JANTSCH, E., (1972), « Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation », dans « *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* », Paris, O.C.D.E.

JANTSCH, E., (1975), *Design for Evolution: Self-Organization and Planning in the Life of Human Systems*, New York, George Braziller.

JANTSCH, E., (1975), « Two Kinds of World Futures », *Futures*, vol. 7, no 3, (June), pp. 245-254.

JOYCE, B., WEIL, M., (1972), *Models of teaching*, New-Jersey, Prentice-Hall.

JOYCE, B., WEIL, M., (1973), « The Teacher-Innovator: Models of Teaching as the Core of Teacher Education », *Interchange*, 4, 2-3, pp. 42-60.

JULIEN, P.-A., LAMONDE, P., LATOUCHE, D., (1974), *La méthode des scénarios; une réflexion sur la méthodologie et la théorie de la prospective*, Montréal, Groupe de recherches sur le futur, Université du Québec.

KAEPPELIN, P., (1974), *Pratique de l'autogestion éducative*, France, Les éditions Resma.

KAHN, H , BRUCE-BRIGGS, B., (1972), *Things to Come: Thinking About the 70s and 80s*, Macmillan.

KAHN, H., WIENER, A.J., (1967), *The Year 2000: A Framework for Speculation on the Next Thirty-Three Years*, London, England, The Macmillan Company, Collier-Macmillan Limited.

KAUFMAN, A.S., (1970), *The Radical Liberal: The New Politics: Theory and Practice*, New York, Simon and Schuster.

KOESTLER, A., (1969), « Beyond Atomism and Holism: The Concept of the Holon », Arthur Koestler and S.R. Smythies, (eds), *Beyond Reductionism: New Perspectives in the Life Sciences*, Boston, Beacon Press, pp. 192-216.

KOHLBERG, L., MAYER, R., (1972), « Development as the Aim of Education », *Harvard Educational Review*, vol. 45, no 4, (novembre), pp. 449-496.

KUHN, T.S., (1962-1970), *The Structure of Scientific Revolutions*, Second Edition, Enlarged, Chicago, The University of Chicago Press.

KUHN, T.S., (1972), *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion.

LADRIÈRE, J., DIÈZE, J., JADOT, J., ROUCHE, N., (1974), « Les finalités de l'université », Dieter Berstecher et autres, *L'Université de Demain*, Paris-Bruxelles, Elsevier-Séquoia, pp. 27-59.

LALANDE, A., (1962), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Presses Universitaires de France.

LAMM, Z., (1976), *Conflicting Theories of Instruction, Conceptual Dimensions*, Berkeley, California, McCutchan.

LAPASSADE, G., (1967), *Groupes, Organisations et Institutions*, Paris, Gauthier-Villars.

LAPASSADE, G., (sous la direction de), (1971), *L'autogestion pédagogique*, Paris, Gauthier-Villars.

LAPP, D., BENDER, H., ELLENWOOD, S., JOHN, M., (1975), *Teaching and Learning: Philosophical, Psychological, Curricular Applications*, New York, Macmillan.

LATOUCHE, D., JULIEN, P.-A., LAMONDE, P., POLIQUIN-BOURASSA, D., (1977), *Prospective socio-économique du Québec, 1ère étape, Sous-systèmes des valeurs (6), Rapport-Synthèse*, Québec, Office de planification et de développement du Québec.

LÉGARE, J., (1976), « Tiraillée entre trois pensées rivales, l'école québécoise appelle de toutes ses forces une nouvelle cohérence », *Le Devoir*, vendredi, 27 février, p. 5.

LEROUX, J., CAMPEAU, D., (1976), « Une transformation du modèle éducatif traditionnel », Cegepropos, 38, (décembre-janvier), pp. 37-45.

LÉPINE, G., (1977), *Analyse des modèles utilsés en éducation au Québec*, Montréal, Les éditions coopératives Albert St-Martin.

LESNE, M., (1977), *Travail pédagogique et Formation d'adultes*, P.U.F..

LIPPIT, G., (1973), *Visualizing Change*, Virginia, Mtl.

LOBROT, M., (1968, 1972), *La pédagogie institutionnelle: l'école vers l'autogestion*, Paris, Gauthier-Villars.

LOURAU, R., (1969), *L'instituant contre l'institué*, Paris, Éditions Anthropos.

LOURAU, R., (1971), *Analyse institutionnelle et pédagogique*, Paris, Épi.

LOURAU, R., (1971), « Un problème politique », G. Lapassade, (sous la direction de), *L'autogestion pédagogique*, Paris, Gauthier-Villars, pp. 19-34.

LOWY, M., (1973), *Dialectique et révolution*, Paris, Anthropos.

MARCUSE, H., (1971), « Marxisme et liberté », *L'homme et la société*, no 19, (janvier-mars), pp. 3-8.

MARKLEY, O.W., (Project director), (1974), *Changing Images of Man*, Menlo Park, California, Center for the Study of Social Policy, Stanford Research Institute.

MARKLEY, O.W., CURRY, D.A., RINK, D.L., (June 1971), *Contemporary Societal Problems*, Menlo Park, California, Educational Policy Research Center, Stanford Research Institute.

MARIEN, M., (1970), « The Basic Long-Term Multifold Trend in Education, *The Futurist*, (December), pp. 220-223.

MARIEN, M., ZIEGLER, W.L., (eds), (1972), *The Potential of Educational Futures*, Worthington, Ohio, Charles A. Jones Publishing Company.

MARUYAMA, M., (1973), « Paradigmatology and its application to cross-disciplinary, cross-professional and cross-cultural communication », IX International Congress of Anthropological and Ethnological Sciences.

MARUYAMA, M., (1975), « The Post-Industrial Logic », A.A. Spekke (ed.), *The Next 25 years: Crisis and Opportunity*, Washington, D.C., World Future Society, pp. 43-50.

MARUYAMA, M., (1976), « Design Principles for Extra-Terrestrial Communities », *Futures*, vol. 8, no 2, (April), pp. 104-121.

MARUYAMA, M., (1978), « Heterogenistics and Morphogenetics: Toward a new concept of the scientific », *Theory and Society*, pp. 75-96.

MARUYAMA, M., (1978), « New Theories in Old Epistemological Traps », *Avoiding Social Catastrophes and Maximizing Social Opportunities: The General Systems Challenge, Proceedings of the 22nd Annual North American Meeting of the Society for General Systems Research*, Washington, D.C., The Society for Systems Research, pp. 362-367.

MARX, K., ENGELS, F., (1963), *Manifeste du parti communiste*, Paris, Union générale d'éditions.

MASTERMAN, M., (1970), « The Nature of a Paradigm », J. Lakatos and A. Musgrave (eds), *Criticism and the the Growth of Knowledge*, Cambridge University Press, pp. 59-88.

MATSON, F.W., *Notes on the Academic Counter Culture: The Emergence of a Radical Humanism*, Menlo Park, Educational Policy Research Center, Stanford Research Institute.

MEADOWS, D.H., MEADOWS, D.L., RANDERS, J., BEHRENS III, W., (1972), « Rapport sur les limites de la croissance », *Halte à la croissance*, Paris, Fayard.

MEGILL, K.A., (1970), *The New Democratic Theory*, New York, The Free Press.

MÉLÈZE, J., (1972), *L'analyse modulaire des systèmes de gestion: une méthode efficace pour appliquer la théorie des systèmes au management*, France, Éditions Hommes et Techniques.

MESAROVIC, M., PESTEL, E., (1974), *Stratégie pour demain: 2e rapport au Club de Rome*, Paris, Éditions du Seuil.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1971), *Opération Départ (Montréal): Rapport final*, Québec, Direction générale de l'éducation permanente, ministère de l'Éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, (1975), *Revue des politiques d'éducation au Canada: Québec*, Direction générale de la planification, Gouvernement du Québec, Québec.

MOLES, A., (1975), « Systèmes de média et systèmes éducatifs, *Perspectives* (Unesco), vol. V1, no 2, pp. 176-188.

MOLLO, S., (1969), *L'école dans la société: psychosociologie des modèles éducatifs*, Paris, Dunod.

MOORE, W.E., (1968), « Industrialization: Social Aspects », D. L. Sills, (ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences, Volume 7*, Crowell Collier and Macmillan, Inc. pp. 263-270.

MORIN, E., (1977), *La méthode: Tome I*, France, Seuil.

MOSCOVICI, S., (1969), « Le marxisme et la question naturelle », *L'homme et la société*, no 13, (juillet-septembre), pp. 59-108.

MOSCOVICI, S., (1974), *Hommes domestiques et hommes sauvages*, Paris, Union générale d'éditions.

NISBET, R., (1972), *Social Change*, New York, Harper Torch-Books.

OZBEKHAN, H., (1969), « Vers une théorie générale de la planification », E. Jantsch, (sous la direction de), *Prospective et politique*, Paris, OCDE, pp. 43-146.

OZBEKHAN, H., (1975), « Réflexions sur l'émergence d'une méthodologie de la planification prospective », *L'actualité économique*, vol. 5, no 2, (avril-juin), pp. 164-193.

PAQUETTE, C., (1975), « Commentaires », *Convergences et divergences*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, pp. 61-66.

PAQUETTE, C., (1976), *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*, Laval, Éditions N.H.P..

PARÉ, A., (1977), *Créativité et pédagogie ouverte*, Québec, Éditions N.H.P..

PATEMAN, C., (1970), *Participation and Democratic Theory*, Oxford, Cambridge University Press.

PELLETIER, M., VAILLANCOURT, Y., (1974), *Les politiques sociales et les travailleurs: cahier IV: Les années 60*, Montréal.

PÉRIGNON, S., (1968), « Marxisme et positivisme », *L'homme et la société*, no 7, (janvier-février), pp. 161-169.

PETITJEAN, A., (sous la direction de), *Quelles limites: réponses de D. Meadows, Le Club de Rome, G. Picht*, Paris, Éditions du Seuil.

POLAK, F.L., (1961), *The Image of the Future: Englightening the Past, Orienting the Present, Forecasting the Future*, vols. I and II, New York, Oceana.

POLAK, F.L., (1971), *Prognostics: A Science in the Making Surveys and Creates the Future*, Amsterdam, Elsevier.

POLAK, F.L., (1973), *The Image of the Future*, San-Francisco, Josey Bass, Traduit et résumé par Elise Boulding.

POPP, J.A., (1974), « Paradigm in Educational Inquiry », *Educational Theory*, vol. 25, no 1, (Hiver), pp. 28-39.

PORTER, J., BLISHEN, B., et autres, (1971), *Towards 2000: The Future of Post-Secondary Education in Ontario*, Toronto, McClelland and Stewart Limited.

PROULX, S., (1976), « Pour une pédagogie implosive », *Le Devoir*, 21 août.

PUISEUX, L., (1973), *L'énergie et le désarroi post-industriel: Essai sur la croissance énergétique*, Librairie Hachette.

*Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, (1963-1966), Québec, Imprimeur de la Reine.

*Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*, (1968), Québec, l'Éditeur officiel du Québec.

*Rapport du comité des objectifs de l'enseignement supérieur au Conseil des universités*, (soumis en décembre 1972), in R. Hurtubise, (1973), *L'Université québécoise du proche avenir*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, Ltée, pp. 21-146.

RAWLS, J., (1971), *A Theory of Justice*, Cambridge, Mass, The Belknap Press of Havard University Press.

*Report of the commission on educational planning*, (1972), *A Choice of Futures, A Future of Choices*, Edmonton, Queen's Printer of the Province of Alberta.

RHYNE, R.F., (February 1971), *Projecting Whole-Body Future Patterns – The Field Anomaly Relaxation (Far) Method*, Menlo Park, California, Educational Policy Research Center, Stanford Research Institute.

RIBEIL, G., (1977), « Notes d'introduction sur la théorie de René Thom », *Futuribles*, no 9, (Hiver), pp. 83-103.

RIBOULET, P., (1975), « Quelques remarques à propos de la lutte des classes dans l'idéologie », *L'homme et la société*, no 35-36, (janvier-février), pp. 187-197.

RILEY, J.W., RILEY, M.W., (1960), « Sociological Perspectives on the Use of New Educational Media », *New Teaching Aids for the American Class Room*, Stanford University.

ROCHER, G., (1973), *Le Québec en mutation*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, Ltée.

ROGERS, C.R., (1966), *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.

ROGERS, C.R., (1976), *Beyond the Watershed and Where Now: Talk given at CAEL Conference*, Denver, Colorado.

ROGERS, C.R., (1979), *Un manifeste personnaliste: fondements d'une politique de la personne*, Dunod.

ROUSSEAU, J.-J., (1962), *Du Contrat Social ou Principes du Droit Politique*, Paris, Éditions Garnier Frères.

RYAN, C., (sous la direction de, 1971), *Le Québec qui se fait*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH.

SABINE, G., (1952), « The two Democratic Traditions », *The Philosophical Review*, vol. 61, no 4, pp. 451-475.

SAGAN, C., (1973), (ed), *Communication with Extraterrestrial Intelligence*, Cambridge Mass, MIT Press.

SCHAFF, A., (1968), « L'humanisme marxiste », *L'homme et la société*, no 7, (janvier-février-mars), pp. 3-18.

SCHRAM, W., ROBERTS, D.F., (1971), *The Process and Effects of Mass Communications*, Urbana Ill., University of Illinois, Press.

SHANNON, C.E., (1948), « The Mathematical Theory of Communication », republié dans C.E. Shannon et W. Weaver, (1963), *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana Ill., University of Illinois Press.

SHANNON, C.E., WEAVER, W., (1963), *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana, University of Illinois Press.

SHERMAN, V.S., (1970), *Two Contrasting Educational Models: Applications and Policy Implications*, Educational Policy Research Center, Stanford Research Institute, Menlo Park, California.

SNYDERS, G., (1976), *École, classe et lutte des classes: une relecture critique de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron et Illich*, Paris, Presses universitaires de France.

ST-ARNAUD, Y., (1970), *Essai sur les fondements psychologiques de la communauté*, Montréal, Les éditions du Centre interdisciplinaire de Montréal.

TEILHARD de CHARDIN, P., (1959), *L'avenir de l'homme*, Paris, Editions du Seuil.

THOMPSON, D.F., (1970), *The Democratic Citizen: Social Science and Democratic Theory in the Twentieth Century*, Cambridge University Press.

TOFFLER, A. (ed.), (1974), *Learning for Tomorrow: The Role of the Future in Education*, New York, Vintage Books.

TORRANCE, P., (1962), *Guiding Creative Talent*, Prentice-Hall.

TOURAINE, A., (1969), *La société post-industrielle*, Paris, Denoël-Médiations.

TOURAINE, A., (1972), *Université et société aux États-Unis*, Paris, Éditions du Seuil.

TOURAINE, A., (1973), *Production de la société*, Paris, Éditions du Seuil.

TOURNIER, M., (1978), *Typologie des formules pédagogiques*, Québec, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

VERBA, S., NIE, N.H., (1972), *Participation in America: Political Democracy and Social Equality*, New York, Harper and Row, Publishers.

WEAVER, W., SHANNON, C.E., (1975), *Théorie mathématique de la communication*, Paris, Retz-C.E.P.L.

YOUNG, M., (1958), *The Rise of the Meritocracy 1870-2033: An Essay on Education and Equality*, Baltimore, Maryland, Penguin Books.

ZEEMAN, E.C., (1976), « Catastrophe Theory », *Scientific American*, vol. 234, no 4, (avril), pp. 65-83.

ZIEGLER, W.L., (1972), « L'enseignement américain envisagé dans une démarche prospective », Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, *Perspectives différentes d'avenir de l'enseignement aux États-Unis et en Europe: méthodes, problèmes et incidences en matière de politique*. Organisation de coopération et de développement économiques, pp. 61-148.

ZIEGLER, W.L., (1974), *On Civic Literacy*, Syracuse, New York, Educational Policy Research Center, Working Draft.

ZUKAV, G., (1979), *The Dancing Wu Li Masters: An Overview of the New Physics*, New York, Bantam Books.